



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO

AUTOGESTIÓN CURRICULAR CONTRAHEGEMÓNICA, FINES Y  
EVALUACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

CÉSAR HERNÁNDEZ NERI  
LICENCIADO EN ECONOMÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JOSÉ ANTONIO RAZO NAVARRO  
COTUTORES: MTRO. JOSÉ MIGUEL NAVA VITE  
DR. MARCO ANTONIO MURUETA REYES



## **DEDICATORIAS**

A tres viejos que partieron durante mi estancia en el ISCEEM

Reynaldo Hernández Neri, quien con sus pasos me mostró el inicio de la rebeldía.

El abuelo Don Rodo, correo huehueteco, quien en su juventud hacía posible el cine en Huehuetla cada semana con su viaje a pie, de ida y vuelta, hasta Zacapoaxtla.

René Torres Bejarano, quien con su sonrisa franca e infantil demostró su actitud de resistencia hasta el último momento.



## **AGRADECIMIENTOS**

A mis compañeros, quienes con su voz y sus pasos en la escuela, en la calle...en la vida han sido artífices de historia y la posibilidad de enunciarla.

A los docentes del ISCEEM-Chalco, que han hecho retumbar la palabra en el pensamiento y las emociones, que fluyan las ideas en el diálogo y que trasciendan reconstrucciones utópicas. Particularmente a Toño Razo que tuvo la sensibilidad y arrojo para alentar el quehacer, la querrela del pensamiento, el paso de nociones a comprensiones y apuntalar la conciencia en la búsqueda de justicia. En especial a Vero Mata por su enorme ternura que transita desde la severa crítica hasta la más humilde escucha y opinión, quien nos mostró que hay que ser firmes en las defensas de los juicios propios, no sin escuchar, no sin debatir.

A mi familia que me ha animado siempre en los proyectos emprendidos, a pesar de las penurias, el dolor y desavenencias.



## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I. Lluvia en la montaña</b> .....	19
1.1 A manera de introducción .....	21
1.2 Movimientos sociales .....	22
1.3 La acción colectiva en Nezahualcóyotl .....	24
1.4 Surgimiento de las escuelas populares.....	32
1.5 Educación Popular .....	39
1.6 Hegemonía y contrahegemonía en el movimiento de escuelas populares .....	42
1.7 La preparatoria 55 .....	47
1.8 Autogestión en y para la escuela.....	52
<b>CAPÍTULO II. El cauce sinuoso del arroyo</b> .....	59
2.1 Los fines de la escuela, introducción .....	61
2.2 Los fines, medios y circunstancias en la escuela .....	63
2.3 La visión vertical .....	66
2.4 La visión horizontal desde la autogestión.....	73
2.5 Los fines en la Metodología 55.....	75
<b>CAPÍTULO III. Observar el paso del río</b> .....	81
3.1 A manera de introducción.....	83
3.2 Primer acercamiento al currículo, desde la escuela .....	84
3.3 Segundo acercamiento, en busca del currículo .....	90
3.4 Tercer acercamiento al currículo, la intención y la realidad .....	93
3.5 Rastreado el currículo .....	96
3.6 El currículo como campo de batalla .....	98
3.7 Visión curricular desde la autogestión.....	100
3.8 La evaluación educativa.....	102
3.9 Maneras y formas de evaluar .....	105
3.10 Una propuesta para desarrollar .....	106

3.11 Evaluación en la Metodología 55 .....	108
--	-----

<b>CONSIDERACIONES FINALES. Cosechando lluvia</b> .....	113
---	-----

<b>FUENTES DE CONSULTA</b> .....	125
----------------------------------	-----

Bibliográficas.....	127
---------------------	-----

Hemerográficas .....	129
----------------------	-----

Documentos .....	130
------------------	-----

Digitales.....	131
----------------	-----

## INTRODUCCIÓN

*La palabra pregunta y se contesta  
tiene alas o se mete en los túneles  
se desprende de la boca que habla  
y se desliza en la oreja hasta el tímpano.*

*La palabra es tan libre que da pánico  
divulga los secretos sin aviso  
e inventa la oración de los ateos.*

*Mario Benedetti*

Cuando hablamos, escribimos, nuestro dicho remite a una forma de pensar, la cosmogonía que compartimos en el momento histórico que estamos viviendo, lo vivido y lo que queremos vivir, lo que haremos. La palabra es la expresión de la cultura, estructura, determina al hombre y su forma de pensar; pero no solo eso, la palabra abre posibilidades y se recrea, tiene la capacidad de mostrar lo que somos y en lo que queremos transformarnos, nosotros con los otros.

Al enunciar buscamos el sentido, la comprensión, queremos hacer inteligible un ámbito de la realidad. En ese proceso, que se realiza desde el ámbito personal, intervienen subjetividades de nuestro trayecto de vida, la empatía y la cultura. De igual forma el comprender, comprendernos, surge como una necesidad para transformar y determinar los nuevos derroteros, permanecer pasivos o actuar frente al mundo, seguir impulsando el quehacer social que hemos dilucidado debe tener la escuela: contribuir al saber, a la formación y a la utopía. Partimos de que la teoría y la práctica se unen en la praxis, a decir de Marx en la onceava tesis sobre Feuerbach; la necesidad de no solo interpretar el mundo sino transformarlo. Comprender lo que se hace, revisar el pasado desde el presente para, desde la voluntad colectiva, buscar el futuro. Con la claridad que cada entorno, cada situación tiene particularidades y es a partir de éstas, que se explica; implica que no se podrán hacer generalizaciones, sino solo explicar nuestro objeto en su devenir histórico y la historicidad de los sujetos:

...reconocer a los sujetos sociales y a sus prácticas que cumplen con una función de articulación. Son las prácticas sociales las que permiten avanzar en la dirección de un proyecto en el que cristaliza un orden político, creado desde una multiplicidad de situaciones microsociales. (Zemelman, 2007, p. 39)

La autogestión curricular se expresa en la Metodología 55, un planteamiento curricular sistematizado y puesto en práctica desde el año 2003 en la Preparatoria No. 55, de ahí su nombre,

en Chicoloapan, Estado de México. Esta metodología se explica por la autogestión que se desarrolla en las llamadas escuelas de organización o populares de la entidad mexiquense. La que a su vez resulta de tres décadas de lucha de diversos colectivos de profesores que, junto con comunidades de diferentes regiones populares del Estado de México, han pugnado por que se cumpla a los niños y jóvenes el derecho a la educación, haciendo un esfuerzo sostenido por tener una propuesta alternativa de educación acorde con los principios de transformación social y la construcción de una sociedad con justicia y democracia verdadera.

Es importante resaltar que las escuelas populares del Estado de México crecieron en gran parte del territorio mexiquense, en la mayoría de los casos con una raíz común, a lo largo del tiempo, y por el desdoblamiento de los colectivos de profesores y sus organizaciones. Muchos de los *líderes* de éstas se han alejado de las escuelas y han incursionado en la política partidista, no sólo de izquierda sino también en el viejo partido oficial, y muchos otros se han *institucionalizado*<sup>1</sup>; además que se ha caído en vicios y desviaciones que otrora se criticaban. Aunque el origen de estas escuelas ha sido desde una posición de izquierda popular y con una visión educativa condensada y difuminada en la consigna de la lucha por una “educación crítica, democrática y popular”; la mayoría de colectivos de profesores no se han distanciado del currículo oficial y mucho menos han sistematizado propuestas de educación alternativa o diferente en documentos escritos. Por ello es necesario desacralizar el trabajo de las escuelas populares, señalar que no sólo son espacios donde anidan *aviadores, corruptos o flojos*; que tampoco es la panacea de la educación alternativa mexiquense. Comprender hasta dónde, el esfuerzo que se ha construido en un espacio educativo de la entidad, desde la autogestión curricular, corresponde con los planteamientos de transformación enunciados en el discurso que prevalece en quienes reivindicamos la *educación popular* en nuestro Estado. Se pretende en este trabajo acercarse a la comprensión sobre lo que han significado las escuelas de organización en el Estado de México, sobre todo la Preparatoria No. 55, y la práctica de la Metodología 55 en vista de propuestas planteadas por la acción colectiva.

---

<sup>1</sup> Institucionalización: en el lenguaje de docentes del movimiento popular del Estado de México corresponde a decir que se ha aceptado los lineamientos generales de las autoridades educativas y ha abdicado a la autonomía en la toma de decisiones administrativas y políticas que le diera ser parte de las llamadas escuelas populares y la autogestión comunitaria.

Comprender esta parte de la realidad social cruza por responder a la cuestión, ¿la escuela se puede convertir, desde la *micro política* y la *autogestión*, en un sitio de resistencia no sólo política y social, sino incluso de la práctica del aprendizaje, de la formación? Para hacerlo debemos comprender si lo que se ha hecho en las escuelas de organización, lo que estamos haciendo en la preparatoria 55 en el ámbito educacional, ¿tiene que ver con una visión reproductora o con una intención transformadora en el currículo?, cuestionar si en realidad se está haciendo autogestión curricular contra hegemónica, ¿en qué forma se lleva a cabo? Y si ¿son coherentes los fines políticos, éticos y pedagógicos planteados en el origen de la Metodología 55 con las maneras del quehacer actual? En vista que estamos inmersos en un sistema educativo hegemónico que se ha convertido en una vorágine que arrastra lo individual, lo colectivo y lo social en una visión productivista de escuela. Responder a la cuestión, ¿qué tanto se ha contribuido a una transformación social, como se dice en documentos fundacionales de las organizaciones? ¿En qué aspectos y hasta qué punto, desde los planteamientos disidentes, se puede resistir bajo condiciones de asedio a partir de la "autonomía" que se ha conquistado con el quehacer político de la autogestión?

Pretendemos desde la construcción de categorías a la explicación del quehacer de las llamadas *escuelas populares y/o escuelas de organización social* del Estado de México, sistematizar, en un texto, lo que maestros y maestras, en estrecha relación con las comunidades, han realizado en escuelas de diferente carácter y nivel, mediante la experiencia particular de la Preparatoria 55 y sus transformaciones curriculares. Con la reconstrucción de categorías daremos sustento al concepto de autogestión curricular contrahegemónica como un constructo que se explica, más que teóricamente, en el quehacer escolar; aclarando que esa praxis no se puede entender sin el entorno en el que se desarrolla y la problemática que enfrenta cada una de las escuelas en sus diferentes etapas histórico-sociales.

Asumimos que el objeto de estudio como fenómeno social está dejando de ser, no sólo en el tiempo, sino en el contexto donde se especifica, también se está reconstruyendo como producto del presente histórico de quien lo reconstruye; por lo que la concreción del fenómeno como categoría puede ser diferente a unos y otros, dependiendo del sujeto quien lo mira y de cómo lo mira.

Buscamos darle cuerpo interpretativo a la lucha que se ha mantenido en los últimos treinta años para que las comunidades marginadas tengan una escuela, que los niños y jóvenes tengan oportunidad de acceso a la educación, que profesores puedan ejercer un empleo, pero sobre todo que el quehacer de estos centros permita un desarrollo regional en base a procesos educativos acordes a la realidad y con amplio diálogo comunitario. Que las actividades escolares que se realizan con niños y jóvenes puedan trascender las condiciones de vida a las que están sujetos, creando y ejecutando procesos educativos acordes con una concepción de país donde existan mejores condiciones de vida para la generalidad de la población en un futuro cercano.

La Metodología 55 y los ámbitos de las escuelas en las que se aplica, tienen un soporte teórico - ideológico que se fundamenta inicialmente en planteamientos de construcción del *poder popular* y el impulso de la *educación crítica, democrática y popular*. Planteamientos que irán transformándose para concretarse en la autogestión, en lo comunitario, en el quehacer escolar e incluso en las acciones y planteamientos curriculares. De igual manera tiene un impacto en el aprendizaje de estudiantes y profesores, tiene manifestaciones en la vida cotidiana de la escuela. Pero nos interesa observar lo que sucede en los fines y la evaluación, como elementos del currículo, bajo una determinación de carácter vertical o bien desde su construcción horizontal. Contrastando los planteamientos de la política educativa y otro que privilegia la construcción de alternativas en oposición de la cultura hegemónica.

Tomamos distancia de los planteamientos positivistas del monismo metodológico para comprender la realidad, por el contrario, partimos de que la realidad es compleja, dinámica y con contradicciones. De la misma manera que lo que ocurre en la escuela son fenómenos sociales y como tal podemos comprenderlos. Utilizando los planteamientos de Habermas (2008) nos situamos en las ciencias "histórico-hermenéuticas" distanciándonos de las "ciencias empírico-analíticas". También partimos de que para comprender los fenómenos sociales hay que contextualizarlos históricamente, retomando el planteamiento de que para dar cuenta de la realidad en términos históricos debemos develar el interés, distinguiendo, como lo hace Habermas (2008), el interés técnico-pragmático, el interés práctico y el interés emancipatorio.

Compartimos el planteamiento de Habermasiano en el sentido de que los procesos de investigación tienen una "conexión específica de reglas lógico-metódicas con los intereses que

guían el conocimiento" (Habermas, 2008, p. 168). En ese sentido, situaremos nuestra investigación como un ejercicio hermenéutico crítico guiado por un interés práctico, en primera instancia. Debido a que la pretensión primera es comprender, comprendernos, en el ejercicio docente, escolar, que desarrollamos desde las escuelas populares, desde la preparatoria 55 y con la Metodología 55. Queremos comprender, para en el reconocimiento del hacer, dado por las expectativas del pasado, podamos imaginar y practicar futuros donde nuestra reflexión cobre vida. En segunda instancia, la investigación tomará un carácter crítico con interés emancipatorio. Porque la intención segunda, después de la comprensión, es hacer una valoración crítica del quehacer en la escuela desde los planteamientos vivenciados. Encontrando los nudos problemáticos que el ejercicio de poder, interno o externo, provoca en las intersubjetividades. Procurando la conciencia de lo que es susceptible de cambio.

La hermenéutica plantea como eje de construcción del conocimiento el comprender, "es la comprensión de sentido lo que... abre acceso a los hechos" (Habermas, 2008, p.171). Para comprender, siguiendo al autor, no se realiza una validación con herramientas técnicas o con mecanismos de control determinados, debido a que esta metodología preferencia la interpretación de *textos*, entendiendo éstos como todo aquello que sea una emisión o manifestación susceptible de interpretación de sentido. En nuestra investigación interrogaremos la realidad de las escuelas populares, de la preparatoria 55 y de la Metodología 55, encontrando las manifestaciones documentales y testimoniales que sirvan como texto que nos alleguen elementos suficientes para arribar a una "interpretación comprensiva"; de la naturaleza de la autogestión curricular contrahegemónica en la preparatoria 55. Para interpretar lo que sucede en este planteamiento, sus fines y evaluación debemos considerar la regla hermenéutica de "comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo" (Gadamer, 1993, p.360). Es decir, en el microcosmos que representa la preparatoria 55, debemos enmarcarlo en el quehacer de las escuelas populares. De la misma manera para comprender las maneras y formas de la evaluación debemos referirnos a la Metodología 55. Considerando que las escuelas populares no se pueden explicar sin la presencia de la Preparatoria 55, y su propuesta curricular está inconclusa sin la evaluación que se practica. En la hermenéutica para comprender alguna cosa hay que dejarse determinar por la cosa misma, "el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él" (Gadamer, 1993, p.335). Mas eso no implica *neutralidad* o bien a que la cosa hable

por el sujeto, *autocancelación*, en la interpretación deben incorporarse, opiniones previas, *prejuicios* y subjetividades. Por ello Gadamer (1993) plantea que la interpretación debe iniciar con conceptos previos que se irán modificando paulatinamente, "un constante re proyectar, en esto consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar" (Gadamer, 1993, p. 332). Hacer proyectos previos, con el conocimiento que nos da la experiencia de haber sido partícipes de muchos de los procesos de formación y desarrollo de escuelas populares, de discusiones para definir rumbos, de realizar propuestas de innovaciones curriculares y de ser copartícipes del desarrollo de proyectos, donde concepciones teóricas se han puesto en práctica. Anticipaciones que también serán conformadas en aproximaciones a través de la confronta de categorías teóricas que se pondrán en juego y que se tienen que ir recreando a lo largo de la investigación, tal es el caso de la autogestión curricular contrahegemónica.

Los fenómenos sociales, así los escolares, deben de estudiarse entendiendo la sociedad, la realidad misma, de una manera compleja, asumiendo que al estar haciendo investigación se está construyendo el fenómeno mismo; lo que se está observando está en construcción, y la observación es guiada por el entramado teórico que constituye la mirada del sujeto social que está realizando la investigación; es decir se habla de un "sujeto social teóricamente situado" (Andrade y Bedacarratx, 2013, p. 16). El estudio de la realidad, entonces, debe incluir aspectos y dimensiones que conforman la complejidad de lo real. En el planteamiento Zemelman se propone una relación "dialéctica entre la construcción teórico-conceptual, en la que se sustenta toda investigación, y el abordaje empírico del fenómeno estudiado" (Andrade y Bedacarratx, 2013, p. 17); abordar la realidad desde un enfoque que logre incluir diversas dimensiones y características que estructuran a la realidad misma. En ese sentido Hugo Zemelman plantea una exigencia de articulación partiendo de transformar el problema en campo problémico "reconociendo condicionamientos que orientan la mirada y la teoría con que se aborda dicha problemática, es decir los condicionamientos que están presentes en el sujeto que mira" (Andrade y Bedacarratx, 2013, p. 19)

"la problematización permite reconocer y eventualmente controlar los condicionamientos valóricos, teóricos y/o experienciales sometidos a un exigente proceso de interrogación que apunta a detectar las relaciones que establecen con la existencia del problema y las características que le son propias" (Zemelman, 1987, p. 38).

Los fenómenos sociales son desde esta perspectiva (planteada por Andrade y Bedacarratx) "reconstrucciones de lo que nos plantea la teoría y de los elementos constitutivos de su existencia a partir de un sujeto que interviene activamente en su apropiación razonada" (Andrade y Bedacarratx, 2013, p. 20).

La reconstrucción articulada tiene un momento de apertura que tiene que ver con la problematización, deviene en una conceptualización del fenómeno denominada aprehensión "definida como la capacidad del razonamiento para reconocer campos de objetividades posibles que pueden circunscribirse a la organización en contenidos estructurados teóricamente" (Zemelman, 1992, p. 183). Este proceso de re-construcción articulada que "conjuga la dinámica propia de la dimensión vertical (niveles) con la del devenir de la realidad y con ella del fenómeno (momento), se realiza según la lógica parte-todo en ese momento, en cuanto es un fenómeno en un contexto de atravesamientos múltiples" (Andrade y Bedacarratx, 2013, p.21). Lo que Hugo Zemelman plantea como totalidad.

La totalidad nos interesa primordialmente como fundamento epistemológico para garantizar el razonamiento. Este énfasis nos obliga a estar alertas ante la posibilidad de su desfiguración trivial... la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimita un campo de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico (Zemelman, 1992, citado por Andrade y Bedacarratx, 2013, p.22).

De igual manera la totalidad está íntimamente relacionada con el concepto historicidad, "concebir la historia no sólo como el pasado de algo que imprime una huella indeleble, sino, sobre todo como presente en que se conjuga lo dado y lo dándose" (Zemelman, 1992, p.85).

Es decir, la totalidad de un fenómeno social es el resultado de una multiplicidad de influencias y dinámicas, que provienen de diversos niveles, por ello el todo es una exigencia en la construcción y comprensión del significado de los fenómenos, y no puede ser un todo como un ente visto de forma exhaustiva sino como un todo que nos lleva la necesidad de completamiento. El todo no remite a la realidad total, sino que es una exigencia de totalizar los diferentes partes es una realidad en construcción y se puede aprehender en tanto que se está constituyendo. En la totalidad que representan los problemas en la escuela y su historicidad, podemos distinguir, tres planos a

saber: la sociedad, la cultura y las estructuras de la personalidad; lo que Habermas (2008) define cómo los componentes *del mundo de la vida*.

El mundo de la vida como el saber cultural que queda materializado en forma simbólica... la sociedad que tiende a materializarse en órdenes institucionales, normas jurídicas o entramados de prácticas y usos normativamente regulados... Mientras las estructuras de la personalidad quedan encarnadas en los sustratos. Qué son los organismos humanos (Habermas, 2008, p.101).

Los problemas de la escuela, como problemas sociales, los vamos a entender, según el planteamiento habermasiano, de la acción social, definida como la interacción en la solución de problemas, planes de acción de actores coordinados, es decir acciones entre el alter y el ego. Si retomamos la concepción del mundo de la vida también pudimos plantear qué es de utilidad emplear el enfoque integrador que Paula Saukko (2012) nos propone como un "marco metodológico entrelacé compromisos filosóficos y metodológicos" (p. 316). Utilizando una visión multidimensional se combinan la validez que es hermenéutica dialógica, con la estructuralista o auto-reflexiva y la validez contextual (Saukko, 2012 p. 318). Cuya comprensión desde un "enfoque integrador", tal como plantea la autora, mediante "valideces contextuales, posestructuralista y hermenéuticas", que llevan a la comprensión del fenómeno bajo tres niveles de explicación, la determinación de las condiciones estructurales, el empuje de las acciones por definiciones ideológicas y de poder, además de las actuaciones específicas de los actores.

"Una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará no llevar a término directamente sus anticipaciones sino más bien hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas" (Gadamer, 1993, p. 336). En nuestra investigación es muy importante resaltar que hemos sido partícipes de los procesos que se han desarrollado, quizá no en todos, lo que provocaría prejuicios a ojos de cualquier observador. Sobre todo, porque el interés del conocimiento que ponemos de manifiesto es el práctico, es decir somos actores y queremos actuar en la realidad de la Metodología 55. Por esta situación, la conciencia y control de las *anticipaciones* son de cuidado relevante a lo largo de la investigación. No sin mencionar que lo mismo que puede ser una desventaja, también puede significar una posibilidad de clarificar de forma más sencilla la interpretación de los procesos en la Preparatoria 55. Considerando que "el mundo del sentido transmitido se abre al interprete solo cuando se

aclara el propio mundo de éste" (Habermas, 2008, p.171), facilitándose más por que el interés del conocimiento en el caso de nuestra investigación y la comprensión están orientadas a la acción.

La investigación que realizaremos consta de cuatro capítulos, en el primero de ellos, donde se establecerá la génesis de las escuelas populares y la Metodología 55, como un movimiento social basado en la acción colectiva popular, recolectaremos información a través de entrevistas a profundidad a cuatro personas<sup>2</sup> que han estado presentes en los procesos, lo que nos permitirá establecer una validez interna a través de las coincidencias y conceptualizaciones similares de las condiciones, motivaciones y decisiones que permitieron el surgimiento de la Metodología 55, como ejemplo de la autogestión curricular contra hegemónica. Encontraremos validez externa a esta información e interpretación, a través de la confronta de información recabada en periódicos y revistas de la época, documentos que refieran el desarrollo de las escuelas populares del Estado de México y el movimiento de escuelas populares, en particular la preparatoria 55.

En el segundo capítulo buscamos establecer los fines de la Metodología 55 en contraposición a la política educativa, para ello haremos una revisión documental de los planteamientos en los escritos fundantes, el manual para la Metodología 55, de igual manera las entrevistas realizadas a algunos de los actores que vivieron la etapa en que se planteó y puso en práctica este planteamiento. Realizando una interpretación de cada uno de los fines y la propia evaluación, a la luz de categorías teóricas que nos permiten su comprensión.

En el tercer capítulo hacemos un recuento de la categoría currículo, desde tres acercamientos: que van del sentido común de las familias en una sociedad que mira a la escuela como un bien en sí, el segundo acercamiento desde una postura del docente que vivencia el currículo, después de la secularización del oficio docente como el ejercicio de control desde las instancias administrativas e institucionales, y el tercero para observarlo como un proceso del ejercicio de la política, por medio del poder para ejercer medidas de control. En el mismo capítulo haremos una revisión del planteamiento de la evaluación desde la política educativa con sus raíces en la determinación

---

<sup>2</sup> Debemos aclarar que se realizaron tres entrevistas a profundidad a tres docentes que han participado en la fundación de escuelas en la región Oriente del Estado de México desde los ochenta del siglo pasado, las que se grabaron y posteriormente se transcribió todo lo dicho en un texto cada una de ellas. De estos textos es lo que se hace referencia en diversas citas del cuerpo de esta investigación, llamándoles Entrevistas 1, 2 y 3. Por otro lado una de las entrevistas no se pudo grabar, por lo que se recurrió a que las respuestas se escribieran por el autor, por lo ésta la citamos como Testimonio escrito 1.

desde organismos multinacionales, un recorrido por el desarrollo histórico de su implementación en nuestro país, y el recuento de planteamientos de la evaluación desde la Metodología 55 plasmada en documentos para desarrollar una descripción e interpretación de la evaluación que se desarrolla actualmente; señalando las carencias y posibilidades que prevalecen en el quehacer escolar de la preparatoria 55.

En las Consideraciones finales, después de someter a consideración los hallazgos de la observación en el avance de investigación, haremos un recuento crítico para realizar con una interpretación en la perspectiva de profundización o convalidación de cambios en las maneras y formas de reconstrucción curricular y el quehacer escolar en la escuela, desde la Metodología 55.

**CAPÍTULO I**  
**LLUVIA EN LA MONTAÑA**



## 1.1 A manera de introducción

La Metodología 55, como expresión de la autogestión curricular contra hegemónica, es una propuesta curricular que nace en una preparatoria integrada al *movimiento de escuelas populares del Estado de México*, es decir, una escuela autogestionada por una organización social en una comunidad marginada. Por ello es necesario iniciar la explicación de su origen comprendiendo de qué manera surgieron estos esfuerzos educativos en el Estado de México; vamos a iniciar planteando que las auto denominadas *escuelas populares* del Estado de México o las llamadas *escuelas de organización* por las autoridades, son parte de un movimiento social que se originó en la década de los 70 del siglo pasado, como corolario de un movimiento popular de lucha por la tenencia de la tierra y la dotación de servicios públicos. Debemos plantear primero que estas escuelas forman parte de lo que se ha denominado por algunos sociólogos la *acción colectiva popular*, cuya comprensión construiremos desde el *enfoque integrador* propuesto por Paula Saukko (2012). La aparición de las escuelas populares, su ulterior desarrollo y crecimiento como movimiento se da en el contexto de la urbanización, situación particular que permite el crecimiento acelerado de las ciudades de una manera, la mayoría de las veces, desordenada y con carencia de servicios públicos que satisfagan las necesidades de vida de la población. En ese contexto la necesidad de escuelas para que los niños y jóvenes accedan al ejercicio de un derecho humano se marca como ausencia, se transforma en acción que, a través de la organización y la discusión, en la coincidencia de voluntades, se convierte en una demanda de las comunidades que ejercen la *acción colectiva* para, con su quehacer, encontrar la manera de resolverla. El acceso a la educación escolarizada solo es posible, en estos casos, con la lucha organizada que se transforma en autogestión comunitaria en el momento que las comunidades toman en sus manos la responsabilidad y el reto de autogenerarse las posibilidades de una escuela y encuentran los medios posibles para ello, con la "acción directa", logrando en su acción ciertos niveles de autonomía. En la autogestión de las escuelas de comunidades marginas del Estado de México coincidieron diversos actores en circunstancias particulares de cada población y han enfocado sus esfuerzos, en primera instancia, a la consecución de un fin que es la escuela; se convirtieron en un vigoroso movimiento social. Sin embargo, a lo largo de los años se han generado contradicciones y tensiones que llevaron a un desarrollo desigual de las coordinaciones, organizaciones y escuelas. Llevando a los diversos actores por diferentes caminos: desde la preocupación genuina

de resolver las demandas populares en las colonias recién formadas o en proceso de consolidación, formando sectores urbanos organizados; desde la demanda de autoridades que representen al pueblo a incursionar en la participación política partidista para lograr la representación popular institucionalizada en las instancias de gobierno regional, incluso en el ámbito del partido oficial en el Estado de México; desde el trabajo escolar desvinculado de la lucha social a la institucionalización de las escuelas, dejando que se impongan las determinaciones oficiales y abandonando la lucha; o bien desde la praxis y crítica educativa que rescata la raíz de la formación de escuelas populares a una autogestión curricular que plantea una relación con las comunidades organizadas para impulsar el desarrollo local sustentable, con una visión del quehacer académico desde la "contrahegemonía". La última postura se inserta en la pugna contemporánea por la escuela pública en México, en ella se inscribe la Metodología 55.

## 1.2 Movimientos sociales

A decir de Ivonne Molinares (2009) los movimientos sociales se han explicado bajo tres grandes perspectivas: la primera desde un punto de vista que surge de la tradición estructural-funcionalista, la segunda vinculada al interaccionismo simbólico y la tercera desde el enfoque o perspectiva constructivista. “Para el primer enfoque, o perspectiva funcionalista, los movimientos sociales se consideran resultado de un contexto social caracterizado por la desorganización social como consecuencia de los procesos de modernización” (Molinares, 2009, p. 9). El segundo enfoque o "perspectiva interaccionista, postula a los movimientos sociales como generadores de nuevas ideas y organizaciones sociales, y como puntos de partida, que permiten el desarrollo de nuevas normas sociales" (Molinares, 2009, p. 9). La tercera perspectiva, constructivista, señala esta autora, está representada por el planteamiento de Alberto Melucci. Autor que identifica a los movimientos sociales con la *acción colectiva*; para hacerlo plantea que existe una diferencia entre los movimientos sociales más contemporáneos y los tradicionales, los que están relacionados con el movimiento obrero clásico, desde la visión de la lucha de clases marxista. Argumenta que “los conflictos se han desplazado del sistema económico-industrial hacia el ámbito cultural, centrándose en la identidad personal, el tiempo y el espacio de vida, la motivación y los códigos del actuar cotidiano" (Melucci, citado por Molinares, 2009, p.10). Bajo esta perspectiva los

movimientos sociales encuentran su origen en una identidad colectiva que se construye, en la toma de conciencia de los participantes y actos de protesta con objetivos definidos. Para Melucci, dice Molinares (2009), los nuevos movimientos sociales son *construcciones sociales* que no responden solamente a las *visiones dualistas* que ubican a los movimientos sociales como respuestas a la crisis estructural que lleva a la desintegración social o bien a una construcción ideológica, de valores e intereses compartidos que se antepone a las ideas dominantes; sino una *inversión organizativa*.

La acción colectiva es considerada resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Por lo tanto, no puede ser entendida como el simple efecto de precondiciones estructurales, o de expresiones de valores y creencias. Los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen (Melucci, 1999, p. 38).

Quienes deciden agruparse conforman un *nosotros*, un colectivo con una estabilidad relativa de permanencia a través del tiempo y su forma de integración se funda en un tipo de acción:

Compartiendo y laboriosamente ajustando por lo menos tres clases de orientaciones: aquellas relacionadas con los fines de la acción (el sentido que tiene la acción para el actor); aquellas vinculadas con los medios (las posibilidades y límites de la acción) y, finalmente aquellas referidas a las relaciones con el ambiente (el campo en el que tiene lugar la acción) (Melucci, 1999, p. 39).

Así la construcción social que es la acción colectiva se convierte en un sistema de acción *multipolar* que se organiza a lo largo de tres ejes (*fines, medios y ambiente*), a los cuales se les puede ver como un conjunto de líneas interdependientes con múltiples contradicciones. "La forma organizada de la acción es la manera mediante la cual el actor colectivo busca darle una aceptable y duradera unidad a ese sistema, que está continuamente sujeto a tensiones" (Melucci, 1999, p. 39). De alguna forma la acción colectiva tendrá una estabilidad en el espacio, en el tiempo y en sus demandas en tanto que el *movimiento* logra mantener juntas las tensiones, haciendo coherentes a lo largo de su estadía los tres ejes que logran su organización o bien se transformará de acuerdo a la polaridad que se desarrolle al interior del movimiento en su interacción con lo externo.

### 1.3 La acción colectiva en Nezahualcóyotl

Las escuelas populares del Estado de México tienen su origen en la década de los 70 del siglo pasado, con la “Coordinadora de Primarias Populares” en Nezahualcóyotl. Municipio formado con las colonias del Ex Vaso de Texcoco en terrenos que pertenecían a Chimalhuacán y Texcoco y se localizaban en un lago que se fue desecando poco a poco para fraccionarse con la anuencia del gobierno estatal, a pesar de que había un complicado estatus jurídico de la tierra; muchos terrenos eran ejidos, otra región era considerada zona federal o propiedad de la Nación, por tratarse de aguas nacionales; y sin cambiarse el uso de suelo, hasta muchos años después. Nezahualcóyotl es producto de un proceso de urbanización requerido por el desarrollo industrial de la capital del país. Por ello es pertinente, considerando el ambiente como un eje de la aparición de los movimientos sociales, detenernos en la comprensión de las características de la urbanización de Nezahualcóyotl.

El origen de Ciudad Nezahualcóyotl está íntimamente ligado al impulso del modelo industrializador por sustitución de importaciones y a la crisis agrícola que ya desde entonces se dejaba sentir en todo el país, en la medida en que la agricultura de subsistencia comenzó a expulsar a miles de campesinos del campo a la ciudad, al tiempo que la política de sustitución de importaciones comienza a concentrar el capital, los medios de producción y la mano de obra en las grandes ciudades; dinámica que pronto provocó la conformación de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) hacia fines de la década de los cuarenta e inicios de los cincuenta del siglo XX (Linares, 2013, p. 126).

Relata Pedro Díaz (2017) en una magnífica crónica aparecida en el diario *Excélsior*, que en 1940 todo el territorio que ahora es Nezahualcóyotl era una “inmensa laguna de lodo”; pero por su cercanía con el Distrito Federal, se convirtió en un lugar que ofrecía la posibilidad para vivir, por lo que algunos “temerarios y necesitados hombres emprendieron la aventura de situarse en esa tierra agreste. Llegaron con familias enteras de Oaxaca, Michoacán, Jalisco, del mismo Estado de México, atraídos por la transparente región en la que todos se esperanzaban: iniciaba el éxodo inagotable” (Díaz, 2017). Este proceso de migración tenía como complemento un complejo entramado de especulación sobre los terrenos; aparecieron los fraccionadores, que, siendo poseedores de grandes extensiones de tierra, ofrecían lotes, a través de agentes de ventas, a bajos precios en un inicio y con la promesa de que más adelante realizarían la introducción de los servicios públicos necesarios. Se vendían los predios a gente muy humilde en pagos, con la

condición de que si se fallaba en éstos más de una ocasión serían despojados de los predios, aunque ya vivieran ahí. Lo que ocasionó crecientes abusos de diferente índole: ventas múltiples, fraudes, cobros que excedían contratos iniciales, desalojos y despojos que eran acompañados de agresiones de todo tipo. En su crónica, Díaz (2017) relata que, en la década de los cuarenta, seis o siete casas se asentaron en uno de los llanos de suelo salitroso aledaños al oriente de la Ciudad de México, que se transformaba en lodazales en tiempo de lluvia, y que con el paso de los años se llamaría Colonia Virgencitas. Se empezó a poblar Neza debido, “principalmente, al alto costo de la vida en la capital, y las pocas oportunidades que había. Así, estos terrenos federales fueron enajenados fraudulentamente por particulares y vendidos como predios al contado o en pagos” (Díaz, 2017). En el relato se deja constancia que, en abril de 1949, por decreto presidencial se instruye a la Secretaria de Estado encargada de los recursos hídricos del país entregara al Gobierno del Estado de México los terrenos del Lago de Texcoco para que fueran utilizados como zona de aprovechamiento de urbanización, es decir, se pudieran poblar.

Para 1950 había unos dos mil habitantes y para 1952 en las colonias del ex vaso de Texcoco ya existían otras... Y en cuatro años, al celebrar la navidad de 1954, el número de habitantes aumentó a 40 mil, como lo declaró el gobernador Salvador Sánchez Colín ante el Congreso del Estado de México (Díaz, 2017).

Entre 1959 y 1963 el gobierno del Estado autorizó nuevos fraccionamientos, por lo menos en seis colonias. Con esa cantidad de casas las calles se fueron definiendo y en ellas se inició la introducción de cableado eléctrico de manera provisional, "el municipio fue creado oficialmente en 1963, con terrenos que pertenecían a los municipios de Texcoco y Chimalhuacán, ocupando superficie de las aguas del antiguo lago de Texcoco" (Díaz, 2017).

Según Jaime Linares Zarco (2013), el origen de Nezahualcóyotl se encuentra en la crisis estructural del campo mexicano, las migraciones del campo a la ciudad, el impulso del modelo industrializador por sustitución de importaciones, además del creciente déficit de empleos bien remunerados en el país. "Ciudad Nezahualcóyotl surge como producto de una tendencia centralizadora del capital en el centro del país que requirió abundante mano de obra para

valorizar dicho capital concentrado" (Linares, 2013, p. 118). Producto de la urbanización industrial capitalista surge, según Castells, una urbanización salvaje<sup>3</sup>

Castells (2014) en su texto *la cuestión urbana*, plantea que el fenómeno de urbanización tiene tres elementos que se van entrelazando en su desarrollo y se ajustan con las contradicciones internas. El primero de ellos es la *ideología urbana*, definida como la forma de pensar, la apropiación y desarrollo del espacio desde quien detenta la hegemonía, desde el Estado. El segundo elemento se refiere a las *formas espaciales*, las maneras en que se da la urbanización, a través de una relación entre la forma espacial y los procesos sociales; "estas formas espaciales tienen un papel dentro del proceso de acumulación de capital, de reproducción de la fuerza de trabajo, de reproducción del orden social, de desarrollo de la lucha de clases y de dinámica del sistema político e ideológico" (Castells, 2014, p. 15). El tercero que se refiere a la *reproducción colectiva de la fuerza de trabajo* que está determinado por el desarrollo capitalista a escala mundial y que acentúa el desarrollo desigual, provocando un amplio ejército de reserva de trabajo, disminución en el consumo para la reproducción de la fuerza de trabajo, una escasa intervención del Estado en la reproducción de la fuerza de trabajo en términos económicos y una intervención del Estado para la producción de bienes de consumo colectivo en función de criterios políticos (buscando apoyo en las clases populares). Castells (2014) plantea que, en la urbanización de los países dependientes, la forma espacial resulta del proceso de descomposición de la estructura productiva y conlleva una concentración de desempleados estructurales, sin reproducción de la fuerza de trabajo necesaria y finalmente el espacio urbanizado de esta manera no representa rentabilidad para el mercado de consumo y conlleva una ausencia de producción de medios de consumo colectivos o servicios urbanos.

Desde esta perspectiva, Nezahualcóyotl sería el producto de un proceso de *urbanización salvaje*, donde permea uno de los extremos del desarrollo desigual expresado en una fuerte concentración de habitantes con escasas posibilidades de empleo o medios de sustento en su entorno inmediato

---

<sup>3</sup> La urbanización industrial capitalista que, para el caso de América Latina, "ha significado menos un proceso de industrialización que la transferencia de la población agrícola al sector servicios en las ciudades, lo que pronto provocó la terciarización de la economía" (Castells 1986, p. 69, citado por Jaime Linares Zarco, 2013), sin embargo, la correspondencia entre industrialización y urbanización no se ha cumplido en América Latina, debido principalmente a ritmos lentos de industrialización y altos grados de urbanización, lo que ha provocado una expansión desenfadada del espacio urbano, lo que llamaría urbanización salvaje.

y que deben de suplirlo asistiendo cotidianamente a la Ciudad de México para encontrar los medios de sobrevivencia. Es claro que el Estado no interviene para fomentar la creación de espacios de producción en Nezahualcóyotl y por ello se puede corroborar que en el proceso de urbanización de este sitio no se presentan las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo fomentado por el aparato gubernamental, pero tampoco por la empresa privada. En el terreno de la reproducción de la fuerza productiva a partir de servicios públicos, *bienes colectivos*, la intervención estatal se da paulatinamente y con muchas reservas, se podrá visualizar décadas después que inicia el proceso de urbanización y sobre todo para ejercer un control político de los colonos. Nezahualcóyotl es producto del desarrollo desigual también porque existe una sobrepoblación relativa con altos grados de marginalidad. Cabe destacar que Castells (2014) plantea que, en el proceso de urbanización, debido a la interacción contradictoria de los elementos que lo caracterizan surgen movilizaciones populares que pugnan por resistir de manera organizada a la situación adversa que viven. En la propia urbanización están implícitos fenómenos de resistencia. Para el caso de Nezahualcóyotl, se dio una lucha por la regularización de la propiedad de la tierra durante varios años donde interactuaron diversos agentes sociales: las autoridades, los fraccionadores y los pobladores o colonos; quienes tuvieron a su alcance diversas formas de comunicación- confrontación.

Pedro Ocotitla Saucedo (2000) en su tesis de maestría llamada *los movimientos de colonos en Ciudad Nezahualcóyotl: Acción colectiva y política popular 1945-1975*, plantea que no ha habido un estudio adecuado y completo de los movimientos sociales en Ciudad Nezahualcóyotl. Haciendo un recuento de la historiografía de los movimientos sociales y tratando de distanciarse de las posiciones parciales, plantea que existe una heterogeneidad, una diversidad de los movimientos de colonos. Diversidad dada por su forma de organización, por los intereses que estaban en juego y los movimientos de la acción colectiva popular. Se aparta de la posición en donde se ve a los colonos cómo ignorantes, cómo ingenuos y carentes de conciencia de clase, por lo mismo, fácilmente subordinados a la autoridad o al partido oficial. Toma distancia de la posibilidad de ver a los habitantes pobres como muchedumbre manipulada, aclarando que en el propio movimiento de colonos existían liderazgos con representatividad, en sus diferentes etapas. De igual manera se aleja de la posibilidad de que el movimiento social en Nezahualcóyotl haya permanecido invariable a lo largo del tiempo, en su relación con el gobierno o sus visibles

adversarios. Pone énfasis en que se construyó una *acción colectiva popular*, en base a una filiación política, en la solidaridad, en la identificación en lo humilde, en lazos de camaradería dados por la tierra de origen, o bien en una suerte de compañerismo para afrontar las adversidades, sobre todo para conseguir un espacio donde vivir dignamente. En su análisis señala que debió haber algún efecto por el hecho que algunos pobladores de Nezahualcóyotl llegaron a avocindarse al lugar a partir, o como consecuencia de los acontecimientos del 2 de octubre 1968. Resalta la posibilidad de que estudiantes radicalizados insertos en la lucha revolucionaria hayan iniciado una estrategia de participación política y por ello incidido en los movimientos de colonos de esta región. Aclara sus diferencias con algunos autores que han sido considerados como los historiadores más reconocidos en su descripción de Nezahualcóyotl, cómo Antonio Huitrón, quien plantean que, la organización de colonos respondió a un motivo simple, a una defensa fundamental de conseguir plena propiedad de sus lotes. De la misma manera toma distancia del trabajo de Maximiliano Iglesias, quién pone énfasis en los abusos del fraccionamiento clandestino de terrenos, y con ello, el enojo de los colonos por verse abusados. Retomando la categoría de la *acción colectiva y la política popular* plantea que el movimiento social en Nezahualcóyotl va entre el control político y la lucha de clases, indicando que la *acción* de los colonos pobres respondió a intereses específicos y se expresó de distintas formas, en diferentes momentos históricos de la región. Y no solo limitándose al desafío colectivo de la falta de infraestructura urbana o la falta de equidad o el abuso de los fraccionadores.

Castells (2014) plantea que en la urbanización son de particular relevancia las aglomeraciones espaciales, que para el caso de los países dependientes provienen del proceso de descomposición de la estructura productiva, en particular la agraria y la artesanal, provocando una concentración de desempleados estructurales. En Nezahualcóyotl, la aglomeración espacial se concreta con miles de personas que provenían de los estados cercanos a la urbe metropolitana y que migraron por una fuerte crisis del campo mexicano y con la esperanza de encontrar empleo en la ciudad después que se había vivido un fuerte impulso de la industrialización del país en sus centros de desarrollo, uno de los cuales era la ciudad de México. Castells (2014) hablando de las formas espaciales asume que "una buena parte de estas ciudades... son auténticos vertederos de lo que el sistema desorganiza sin poder destruir enteramente. En gran parte, porque las personas así desarticuladas rechazan el proceso y desarrollan otras formas de vida y actividad" (Castells,

2014, p. XVI). Los orígenes de la efervescencia de participación comunitaria que se desarrolla en los años 70 en el municipio de Nezahualcóyotl se ubican en una larga tradición de lucha emprendida desde la propia formación de las colonias.

...la movilización de los colonos pobres respondió a muy diversos motivos y se expresó de muy diversas maneras. El desafío colectivo no fue espontáneo y mucho menos careció de un objetivo bien preciso. Además, en términos prácticos los pobladores del Vaso de Texcoco se sintieron identificados por una problemática común, y entendieron que actuando colectivamente podían encontrar una solución a sus problemas. La acción colectiva de los colonos pobres se fortaleció por redes sociales de solidaridad (Ocotitla, 2000, p. 102).

La urbanización de esta región del oriente del Estado de México tuvo como consecuencia el crecimiento acelerado de las colonias y la falta de previsión en torno de los servicios públicos, provocó una fuerte demanda de éstos. Los abusos por parte de los fraccionadores, la pobreza y las carencias de servicios y de empleos fueron un suelo fértil para que floreciera la organización comunitaria, para defender el espacio donde vivían, para dotar de servicios a las colonias, para pugnar por una vida digna. Así surge una serie de comités vecinales para oponerse a procedimientos que implicaban pago de nuevos impuestos sobre los terrenos, pero también para defenderse de la voracidad de los intermediarios y aprovechando la ocasión para garantizar un lugar donde vivir a quienes no contaban siquiera con un terreno. Habría que agregar a esta situación la efervescencia política a nivel nacional después de la represión que sufriera el movimiento estudiantil en 1968, expresado principalmente con una toma de conciencia de muchos jóvenes sobre todo estudiantes que veían en la lucha popular la alternativa de participación política que diera cauce a sus ideales y que contribuyeron a la transformación del Estado mexicano.

La magnitud de los problemas sociales en las colonias de Ciudad Nezahualcóyotl favoreció la aparición de organizaciones independientes del gobierno municipal y de los promotores urbanos. Uno de estos grupos fue el Movimiento Restaurador de Colonos (MRC), que fue formado el 6 de marzo de 1969. El MRC se constituyó en la colonia Metropolitana cuando... Los antecedentes del MRC parecen haber estado en el Frente Popular de Colonos, en la Unión de Colonos de la colonia Aurora Sur, en la Unión Democrática de Colonos (UDC) de la colonia San Felipe de Jesús, en la Central Campesina Independiente (CCI), en el Frente Cívico de Afirmación Revolucionaria y en el Frente Zapatista de la República Mexicana. Organizaciones que entre los años de 1967-1969 denunciaron el fraude cometido por los fraccionadores (Ocotitla, 2000, p. 153).

Así surge en Nezahualcóyotl un poderoso movimiento urbano popular, que trascenderá los comités de las colonias o las organizaciones que abarcaban pequeñas regiones, incorporando poco a poco no sólo a vecinos en lo individual, sino los esfuerzos organizativos de toda la región, cabe destacar que en sus filas participaron personajes con cierta militancia priista, pero también personajes cercanos al Partido Comunista, vecinos con representatividad en sus colonias sin ninguna filiación. Este movimiento no tenía cercanía con los fraccionadores, lejos de ello los identificaba como sus adversarios y también estaba alejado de las instancias de gobierno. Identificaron un fin, propiedad plena de los terrenos y servicios públicos urgentes, lo que era muy sentido por la mayoría de vecinos de la región y coincidió con la pretensión de la aplicación de un impuesto municipal para la introducción de servicios públicos.

A decir de Silvia Bolos (2003) las organizaciones ciudadanas promueven acciones en defensa de sus derechos y por dar consecución a sus reivindicaciones, sobre todo por fuera de una relación con los partidos políticos:

...los actores sociales que ya no sienten que estén representados por las instituciones forman grupos no institucionales para hacer política planteándose obtener el reconocimiento por parte de las instancias gubernamentales, convertirse en un otro Legítimo, entrando a un proceso de negociación donde aprenden a ser gestores y enfrentarse con la multiplicidad de estrategias que el Estado desarrolla o bien para desarticularlos o para involucrarlos en relaciones de amistad (Bolos, 2003, p. 33).

El MRC movilizó a miles de personas que demandaban diversos servicios, entre ellos la construcción de escuelas, mercados, espacios de trabajo, transporte público, pero sobre todo la certeza en la propiedad de sus terrenos y casas.

Al cobijo del MRC se invadieron terrenos en donde se improvisaron escuelas... Al comenzar el año de 1971 el MRC contaba con dos Centros Populares y Sociales... y con diez cooperativas de producción ubicadas en las colonias donde su influencia era más significativa... Las bases de apoyo del MRC fueron muy diversas y fortalecieron su presencia a nivel municipal, pero uno de los grupos más importantes fue el de los “tianguistas”, quienes representaron el sector más combativo y numeroso del movimiento restaurador... el MRC continuó creciendo al interior de las colonias de Nezahualcóyotl y aún fuera del municipio. Cada día aumentaba el número de simpatizantes de esta organización y pronto fueron miles los que apoyaron la huelga de pagos. En 1970, estimación seguramente exagerada por los líderes, 70 mil colonos estaban afiliados al MRC (Ocotitla, 2000, pp. 161-162).

El Movimiento Restaurador de Colonos fue un parteaguas en la acción colectiva en Nezahualcóyotl en términos de capacidad, no sólo organizaron movilizaciones a nivel municipal, sino en la capital del Estado y en la propia capital del país. Lo que más les otorgó prestigio y aceptación con la población, ante los colonos, y con ello aumentaron considerablemente su membrecía y posibilidad de movilización, fueron las *acciones directas*. Si había que defender a un colono de que lo echarán de su casa o terreno se presentaban decenas de vecinos y asumían la defensa en los hechos, sin permitir que se concretara el desalojo; si tenían necesidad de lugares donde comprar o vender mercancías instalaban tianguis o mercados. Organizaron una huelga de pagos, que a pesar de que no era la primera, tuvo éxito, no sólo porque estaba sustentada en planteamientos jurídicos sino porque también la defendían con acciones. Cabe destacar que también fueron presas de acciones intimidatorias de los propios fraccionadores y de las autoridades municipales, incluso golpizas y represión con la fuerza pública o con grupos de pistoleros, también de ello se defendían organizadamente. Después de algunos años, con las negociaciones y acercamientos con las autoridades, incluso la Presidencia de la República, se incorporaron, algunos de sus líderes junto con diversos comités, al Partido Revolucionario Institucional (PRI), lo que los dividió. Pero lo que en realidad rompió su presencia y fortaleza como movimiento fue una combinación de acuerdos políticos para la regularización de la tierra y la cooptación de los líderes para que aceptaran cargos públicos en el gobierno municipal, y la corrupción propiciada por autoridades con la entrega de fuertes cantidades de dinero a diversos líderes.

La fragmentación del movimiento popular fue de tal magnitud que al iniciar 1974 había en Nezahualcóyotl 11 organizaciones de colonos que decían ser las herederas auténticas del MRC. Sin embargo, cada grupo actuaba por su lado y su capacidad de movilización e influencia fue disminuyendo como consecuencia de la represión. La lucha en contra del fideicomiso estuvo dirigida, esencialmente, por cuatro movimientos: el Auténtico Movimiento Restaurador de Colonos (AMRC), por la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCM), por el Frente Popular Independiente de Nezahualcóyotl (FPIN), y por Servicios Educativos Populares A. C. (Ocotitla, 2000, p. 237).

El movimiento popular, el movimiento urbano por la defensa de la tierra y su regularización, por la gestión de los servicios públicos; abanderó una diversidad de dimensiones de la cotidianidad de los nezahualcoyenses. En ese abanico de demandas y de ejes de lucha, se incluyó la demanda de escuelas. La acción directa, que había tomado el MRC para resolver de manera inmediata la problemática de los ciudadanos y que implicó tomar en propias manos la solución de desalojos, la toma de terrenos, la implementación de sus propias fuentes de ingresos fueron la demostración que tenían la capacidad de liderazgo, organización y de propuesta para llevarla a cabo. Fueron precisamente los Comités que dan origen al FPIN los que incursionan en la formación, en los hechos, de escuelas. Inspirados en la experiencia de las escuelas populares de nivel medio superior y superior en el Distrito Federal, con la experiencia de la acción directa y una ideología de transformación social basada en el marxismo, iniciaron la conformación de la primera escuela popular. “Se inicia esta primera escuela, que por cierto le pusimos como nombre Genaro Vázquez, en honor al profesor y guerrillero” (Entrevista 2, p.3).

#### **1.4 Surgimiento de las escuelas populares**

Los actores sociales de Nezahualcóyotl, a través de la movilización y la organización en la acción colectiva empezaron a resolver diversas demandas de la comunidad. Llegó el momento en que, sobre todo estudiantes, empezaron a plantearse que debían, “en un acto de conciencia, transmitir un poco de lo que habían aprendido, a los niños que no tenían escuela” (Entrevista 2, p. 2). Con la experiencia de los movimientos sociales, con ideas de transformación del país y sobre todo la intención de sacar adelante a la comunidad en un trabajo colectivo se inicia el proceso de formación de escuelas.

...eran unos jóvenes de aquí de la escuela que se estaba iniciando en ese año, te estoy hablando de 1973, sí ese año. Entonces invitan a la comunidad a inscribir a los hijos que no tenían lugar en las escuelas y este... se ubicaba aquí, la primera escuela se encontraba aquí en la calle de Enramada, era número 178 (Entrevista 2, p. 1).

La acción directa se ponía en ejecución ahora en el terreno de gestión de escuelas populares; asumiendo los colectivos de estudiantes universitarios la iniciativa de formar desde sus cimientos centros educativos en términos materiales, administrativos, y pedagógicos.

Una parte de lo que hacíamos era la difusión; cuando ya empezaron a funcionar... atendíamos los grupos que había, este... te digo que formamos tres grupos, más o menos me acuerdo eso, y obviamente, siempre había un compañero que estaba atendiendo a los papás... Con lo de los boteos y con la campaña que hacíamos logramos poner los cimientos de dos salones, y ya todo lo demás era de madera, de láminas de cartón, madera o lo que se podía (Entrevista 2, p. 4).

El aprendizaje social de la lucha de los colonos los llevó a la autogestión de las escuelas, no sólo era procurar las condiciones materiales, también la preparación didáctica, formar los grupos, convocando a niños y padres de familia; todo ello en una relación estrecha con los vecinos con un esfuerzo colectivo. Tomando en sus manos las acciones necesarias, las decisiones pertinentes y la definición de los fines, tener una escuela en la comunidad.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de oriente, ubicado muy cerca de las nuevas colonias de Netzahualcóyotl muchos jóvenes de la región iniciaron sus estudios, es en esta escuela donde se encontraron docentes universitarios formados en el marxismo y con una importante participación política; lo que propició que empezaran a politizarse los jóvenes con la orientación de los profesores y empezaran a participar en el movimiento popular que iba en ascenso. Se propusieron iniciar la educación de los niños brindando un servicio que *hacía mucha falta en la zona* con base en la formación de escuelas. Se proponían, desde la experiencia de las preparatorias populares como la de Tacuba o el autogobierno de Arquitectura de la UNAM, generar la formación de niños con conciencia que en un futuro se transformaran en personas que pudieran cambiar la sociedad hacia el socialismo y que la escuela sirviera como un elemento de vínculo con la comunidad para desarrollar la lucha en el presente.

Pero para el caso de las escuelas gestionadas por organizaciones, también otra fuerza impulsora la constituye: el proyecto, la idea o la utopía que motiva su práctica social o su autogestión. Algunas organizaciones de la izquierda revolucionaria en los setentas crearon escuelas porque en ellas formarían a los cuadros que unieran a las filas de la lucha ya sea a estudiantes, a padres de familia o a profesores. Intención que permanecía clandestina u oculta en las escuelas populares, pero era la estrategia política ideológica que se desplegaba en la perspectiva de transformar la sociedad (Testimonio escrito 1, p. 2).

Así inicia la primera escuela popular, la Primaria Genaro Vázquez, en la Colonia Aurora, de Nezahualcóyotl. Procuran un espacio tomando un terreno, inician la recolección de materiales para la edificación de aulas, coleccionan cuadernos y lápices con los vecinos, forman grupos escolares según edad y grados cursados e inician el trabajo escolar a partir de su concepción de escuela. Todo este esfuerzo basado en la organización de los colonos, en relaciones con otros actores y las asambleas constantes donde se define el rumbo de las actividades. Apropiándose de sus actividades, de su destino y de la responsabilidad de la acción directa. Así se prepararon para ser docentes, recibiendo asesoría de los profesores universitarios, con los cuales estaban vinculados.

Obviamente cuestiones muy básicas, cuestiones didácticas, algo de pedagogía y algunos tips, vamos a decir; pero así muy rápido, pues hacíamos reuniones o sesiones sabatinas, tres horas cuando mucho cada 15 días, cada 20 días, porque dependíamos un tanto del tiempo de los profes (Entrevista 2, p. 4).

De igual manera, con la participación de la comunidad, de los padres de familia, de los vecinos, se responsabilizaron de las acciones necesarias para construir una escuela, piedra por piedra:

Porque déjame decirte que el terreno ahí donde está la escuela, este... fue una toma del terreno, una invasión, que después llegaron unas personas que dijeron que era suyo. Nunca lo demostraron, por eso ahí está la escuela, nos querían sacar. Y entonces empezamos hacer, así como una campaña para recabar, este... que, si tenías medio bultito de cemento, un bote de arena, cosas así muy mínimas, ¿no? O si tenían piedras, porque las piedras se usan para cimientos; que donaran (Entrevista 2, p. 4).

Y asumen en sus manos el trabajo organizado desde la autogestión para lograr cubrir una necesidad comunitaria de una manera autónoma.

La autogestión, a decir de Juan Pablo Hudson (2010), es un concepto al que se alude en la historia reciente de Latinoamérica, que recoge la experiencia de diferente índole (agrupaciones

obreras, movimiento indígena, ambientalistas, cooperativistas y en el caso del Estado de México comunidades escolares) que surge como respuesta popular ante problemáticas sociales. Para Hudson la autogestión y la autonomía tienen una relación estrecha, pues:

el proyecto de autonomía se despliega en relación problemática con la alteridad, ésta no puede ser remitida a un problema teórico, filosófico, conceptual, ni tampoco individual... se trata de un problema eminentemente político y social... íntimamente vinculado con el plano imaginario que sostiene una sociedad (Hudson, 2010, p. 574).

El citado autor retoma a Castoriadis (1983), quien plantea que los proyectos de autonomía germinan cuando la sociedad o un grupo social son capaces "de dictarse sus propias leyes (de ser) de forma lucida y reflexiva" (Hudson, 2010, p. 574), después de haber cuestionado la eficiencia institucional o de haber enjuiciado reglas o leyes que no funcionan o que tienen deficiencias. La autogestión está emparentada también con la democracia directa, definida como la acción que desde el conflicto entre "lo político que es el poder explícito, heterónimo, y la política, como una actividad colectiva configurante, instituyente" donde se impone la política y donde el ejercicio del Estado está en manos de la comunidad, es decir existe un autogobierno" (Hudson, 2010, p.580), con el que se ejercita y se hace política. Planteada así la autogestión; las organizaciones sociales y de profesores de la Coordinadora de Primarias Populares lo pusieron en práctica en sus comunidades. Desarrollándola a partir de identificar el problema de ausencia de escuelas en las comunidades que debía promover el Estado y no lo hacía; involucrando a vecinos, padres de familia y a estudiantes en un esfuerzo para resolver el problema de tener escuelas, mediante movilizaciones reivindicativas, autoconstrucción de los espacios físicos, consiguiendo terrenos de donación, edificando salones, gestionando el reconocimiento de estudios ante las autoridades educativas, consiguiendo salarios para los profesores, dirigiendo administrativa y académicamente los grupos y sus clases. También se ha practicado la democracia directa, tomando las decisiones de tareas a realizar en cada etapa, seleccionando el personal, de manera colectiva; dirigiendo las escuelas y negociando con las autoridades el desarrollo de los centros escolares y los servicios públicos de la propia comunidad. Es decir, ante la ausencia de espacios educativos se decide comunitariamente la manera de resolverlo, se toma en las manos la responsabilidad y los procedimientos para llevarlo a cabo involucrando en ello a los actores directos; se hace autogobierno, autogestión.

En la primera escuela formada de esta manera se empieza a dar clases a los niños en casas de vecinos, después de tener un espacio, construir salones de manera colectiva y con el crecimiento de la organización surgen varias “escuelitas” en las colonias Maravillas, La Perla, Vicente Villada, Ampliación Vicente Villada y la Aurora”, creándose así la Coordinadora de Primarias Populares.

Ahí en la Genaro estuvimos hasta el 75; con el involucrarnos con el movimiento popular de colonos aquí, nos permitió que esto se expandiera, porque ellos vieron el trabajo que estábamos haciendo, o sea el trabajo serio, comprometido, de apoyo solidario a ellos y en coordinación. Y entonces ellos decidieron que iban a ver la forma de instalar una escuela en cada una de las colonias donde estaba un comité, estamos hablando de diez o doce comités en ese tiempo (Entrevista 2, p. 7).

Al crecer el número de estudiantes y enfrentarse a la incertidumbre de la certificación de los estudios de los infantes deciden iniciar el ascenso de su proyecto. De la misma manera inician un proceso para obtener la certificación de los estudios de los pequeños estudiantes, un poco por presión de los propios padres de familia, un poco también como una condición que veían necesaria; cabe aclarar que fue mediante la movilización, exigencia y gestión ante diversas autoridades que dirigieron sus esfuerzos para conseguirlo. Al mismo tiempo decidieron demandar a la autoridad que fuera garante del acceso a un espacio adecuado para que se desarrollaran las clases en las diversas escuelas que ya trabajaban de forma organizada y autónoma.

Invitamos a las autoridades de educación a un evento ahí en la escuela Tepozcalli, en la Aurora, y... sí fueron, se presentaron y ahí se planteó la cuestión de la construcción, del reconocimiento; dijeron que si, que iban a apoyar. Nos dijeron que ellos habían visto que estábamos trabajando... que era beneficio para la comunidad y esos rollos políticos. Y si, a finales del año setenta y siete, si mal no recuerdo, cuando empieza el ciclo escolar, nos dan la noticia que, sí se va a dar el reconocimiento de los estudios, de los diferentes grupos que ya había, pero no fue ante la Secretaría Federal, sino que fue ante la del Estado de México (Entrevista 2, p.10).

No sólo los proyectos escolares crecían, sino también el movimiento popular, de tal manera que incluso lograron impulsar coordinadamente con los comités de colonos una nueva huelga de pagos de las mensualidades de los terrenos, después de promover un amparo y ganarlo. Pero al mismo tiempo que crecía el movimiento, los esfuerzos del Estado por detenerlo fueron tomando impulso; no sólo era con grupos de choque, sino incluso con la intervención de la fuerza pública, aunque la *secreta*.

...teníamos un activismo, muy... bien dirigido en términos del momento y de las circunstancias, por ejemplo, en la escuela de Villada, principalmente, ahí tuvimos dos enfrentamientos con los grupos oficiales de colonos, que era el Movimiento Restaurador, priistas totalmente. Les pusimos unos... nos agarramos a trancazos, palazos, a uno de los dirigentes del comité de ahí lo agarramos y lo amarramos y lo expusimos ahí públicamente. Pero teníamos un activismo no solamente en las escuelas, sino que nos fuimos involucrándonos en la lucha de los colonos qué tenía que ver con los terrenos, la regularización, en contra del fideicomiso y la convocatoria a una huelga de pagos... Pero luego, también tiene que ver, con que participamos en una alianza electoral como Frente Popular de Neza con el Partido Comunista de México... cuando se le quita el calificativo de que era un grupo clandestino e ilegal (Entrevista 2, p. 11).

La Coordinadora de Primarias Populares y su movimiento social el Frente Popular Independiente fueron duramente reprimidos, varios de sus dirigentes desaparecidos y torturados, según se refiere en diversos documentos y diarios de la época; el 17 de marzo de 1978 son secuestrados los profesores Agustín Pérez Rodríguez, Pedro Ramírez Liborio, Heriberto Rodríguez y Refugio Bernal, por agentes de la denominada “brigada blanca” de la Dirección Federal de Seguridad, dependiente de la Secretaría de Gobernación (Excélsior, 1978, p. 5A). Aparecen el 4 de abril del mismo año con graves secuelas de tortura, suplicio que llevara a la muerte a Agustín Pérez el 25 de febrero de 1979 (El Sagitario, 1979, p. 6) Cabe aclarar que durante los días en que estuvieron desaparecidos los dirigentes no cesaron las protestas y tanto en Nezahualcóyotl como en el Distrito Federal, manifestaciones que fueron hostigadas y reprimidas con policía uniformada y agentes vestidos de civil, incluso les tomaron escuelas, generando desánimo, temor y abandono del proyecto. Posterior a esta represión el gobierno reconoce la validez de estudios de los estudiantes e incorpora a profesores a la nómina de maestros al servicio del Estado. El costo es que la dirección de las escuelas pasará a manos de la autoridad educativa, con ello la expulsión paulatina de profesores fundadores.

La fuerte represión por parte del gobierno federal y estatal a la Coordinadora de Primarias Populares devino en la desintegración de este esfuerzo organizativo, pero además en la reformulación del movimiento social, de la acción colectiva en Ciudad Nezahualcóyotl. Cabe aclarar que la coordinadora contaba con ocho escuelas para 1978, de ellas, en los años siguientes sólo se conservó una autónoma y trabajando con los fundadores, la ubicada en la Colonia Villada, en donde lograron mantener, más o menos, su forma de trabajo con la autogestión y con independencia en relación a las autoridades educativas y el Estado; las otras escuelas Primarias y

Jardines de Niños fueron sometidas a un proceso de institucionalización; caracterizado por el reconocimiento de los estudios de los estudiantes, a condición de que las escuelas fueran encabezadas por un director institucional, salido de las normales, inserto en el sistema educativo estatal previamente; estos directores se encargaron de hostigar de manera administrativa, con exigencias desmedidas, con sobrecarga de trabajo, a los docentes fundadores de las escuelas que permanecían en ellas. Poco a poco, estos profesores, fueron expulsados por falta de *perfil académico pertinente* que demostraran su capacidad docente o bien se retiraron por el miedo suscitado con la represión sufrida al movimiento. Por otro lado, con el reconocimiento de estudios llegó el pago salarial a los docentes en las escuelas, ya no sólo se trataba de una aportación simbólica y solidaria que en un inicio hacía el Gobierno Municipal, sino de un salario que condicionaba el trabajo y el actuar docente en estas escuelas, lo que significó que algunos maestros, otrora parte del movimiento social, olvidaran los principios de participación política, y encontraran en las escuelas solamente un espacio para satisfacer sus necesidades de un espacio laboral. La represión al movimiento social ocurrida en el año de 1978 trajo como consecuencia el desmantelamiento del Frente Popular Independiente de Nezahualcóyotl (casi en su totalidad), los comités de colonos desaparecieron o se transformaron y las escuelas populares se oficializaron, sólo quedó de forma autónoma una de ellas.

pues se dio la desbandada de las 8 escuelas, unos se fueron, entre ellos su cuñado y su hermana, (*de Agustín Pérez*) dejaron, abandonada la escuela que ahora pelean tanto, a pesar de que la quieren recuperar, después de tantos años, pero ellos se fueron disque al trabajo campesino. Otros se disciplinaron, otros agarraron su chamba tranquilos, otros ya no dijeron nada, otros cambiaron de rubro, se fueron y abandonaron el movimiento. Solo en la Carmen Serdán, que antes era Lucio Cabañas, no nos quitaron. Y ésta que hoy se llama así, Carmen Serdán, y de ahí se empezó a generar, y busqué en los argumentos, en los reglamentos: cómo podemos neutralizar al director y seguimos en el movimiento, y lo hicimos porque nosotros no nos doblegamos, ni nos vendimos, ni nos acomodamos y nos disciplinamos al director, y lo hicimos aún con el director, que era un pinche mono, que no sabía ni qué, y no pudo controlarnos, lo pudimos sobrepasar (Reyes, 2008, p. 13).

Pero la experiencia de autogestión de escuelas había nacido, el esfuerzo organizativo en comunidades había crecido y la experiencia de movilización-negociación con el gobierno había dado frutos. Con este aprendizaje social y las convicciones de muchos docentes surgen nuevas organizaciones que inician la formación de escuelas en los municipios como Nezahualcóyotl,

Valle de Chalco, Chimalhuacán y Chicoloapan; donde la población no cuenta con servicios públicos nacen las primeras escuelas populares.

En este contexto es imprescindible reconocer que todo proceso autogestionario de nuevas escuelas tiene como soporte una o varias experiencias, preexistentes, es decir, todo líder o grupo que emprende la creación de un nuevo centro escolar, o se pone en contacto con algún personaje o con alguna organización que llevan camino andado y que sirven de inspiración, de referente o de respaldo en la gestión y organización del proyecto. La experiencia previa de grupos o líderes es otra razón política, pues se han configurado fuerzas históricas que, al menos en el Estado de México, representan un sistema educativo no oficial en el que sus docentes no están subsumidos en las estructuras sindicales magisteriales ni subordinados a las directrices y tomas de decisiones verticales de los distintos niveles jerárquicos: supervisión, jefe de departamento, subdirección, dirección del nivel y secretaría, que toda escuela oficial debe asumir con absoluta sumisión (Testimonio escrito 1, pp. 3-4).

## **1.5 Educación Popular**

A decir de Marcela Gómez (2015), la escuela popular, la educación popular, es un planteamiento multifacético y que cobra sentido en situaciones particulares.

El significante de la educación popular se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales, resultando configuraciones socio históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo (Gómez, 2015, p. 135).

Por ello la Coordinadora de Primarias Populares que nace en Netzahualcóyotl, cuyos participantes después de la represión gubernamental en 1978, se dispersan y conforman diferentes núcleos organizativos que formarán escuelas en los municipios que empiezan a urbanizarse, representa un particular planteamiento de educación popular. Estos colectivos se articulan con la población de zonas marginadas donde el Estado ha sido incapaz de resolver la falta de escuelas, se proponen conjuntamente con los vecinos la gestión de espacios educativos en base a las necesidades detectadas, se buscan alternativas de espacio, se hacen faenas para construir salones con los materiales que la comunidad aporta, se conforman grupos escolares, se responsabiliza un compañero como profesor y se empieza a demandar al gobierno estatal y/o municipal la construcción de espacios educativos, el reconocimiento de estudios de los niños y la labor

docente mediante el pago de salarios a los profesores. Marcela Gómez (2015) reconoce tres dimensiones con las que se puede hablar de educación popular, la primera es la dimensión de *la acción* que está conformada por las prácticas de los colectivos que implican la transformación social acorde con los intereses del *pueblo*; la dimensión de *apropiación de la realidad* que implica tener una concepción *científica* para el desarrollo de la sociedad, y la dimensión *ideológica* que da un significado al actuar de los grupos sociales cuando se hace una reflexión de la práctica con sentido político. En el caso de las escuelas de las que hablamos, se realiza un acercamiento con la comunidad, se discute la necesidad de escuelas para los niños de la región, se define un plan estratégico para resolver cada uno de los elementos de las acciones, revisándolas en asambleas, de manera permanente, discutiendo lo que se hace y sus implicaciones, con la claridad de que se tendrán que realizar movilizaciones para conseguir las metas propuestas.

La educación popular se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige... a los conocimientos a impartir..., a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión) y a las entidades educativas que la imparten (...), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos (Gómez, 2015, p. 133).

La dispersión de los profesores del movimiento inicial de escuelas populares no fue obstáculo para que el aprendizaje social de lucha por espacios educativos se volviera a ejercer con nuevas estrategias. Algunos de los actores fueron conscientes de que en las zonas marginadas existe la necesidad de espacios donde niños y jóvenes puedan estudiar, que es posible con la autogestión comunitaria procurar terrenos e instalaciones, que el Estado a través de sus instancias educativas está obligado a reconocer los estudios brindados popularmente y sobre todo que es posible que reconozca el trabajo de docentes y en consecuencia asigne plazas. Todo esto siempre y cuando esté respaldado con la movilización de profesores, padres y estudiantes; es decir las comunidades en acción colectiva autogestionaria. Lo que se ilustra en el siguiente comentario.

Me pidió ayuda la maestra para formar una escuela en Chicoloapan pues ahí estoy viviendo decía, y no hay escuela, y sí fui a ayudar a levantar una escuela y armé otro equipo... iniciamos la escuela Revolución. Crecimos, nos quisieron fusionar con otra primaria alterna con el gobierno, lo lograron, pero nos opusimos y que nos quitan otra vez el reconocimiento; nos organizamos, marchamos a Toluca y fue por primera vez que logramos una Dirección para las escuelas populares... la iniciamos ese año (1980) y hasta 1981 conseguimos la oficialización (Reyes, 2008, p. 14).

Así, *las esporas* se fueron separando y con ello los diferentes profesores, mediante la *línea de masas*<sup>4</sup> que les dio su participación en el FPI, inician la expansión del movimiento en diversos municipios, conformando escuelas de forma muy heterogénea en sus características físicas y en su estilo de trabajo, debido a posturas ético-políticas distintas, apegadas a la concepción de cada compañero que se convertía en dirigente al establecerse en una comunidad; pero con un referente histórico en común.

Los grupos movilizados, y sus individuos, producen nuevos significados, nuevas habilidades; descubren tanto sus aptitudes como sujetos históricos transformadores, como sus cegueras, limitaciones o restricciones para actuar o para alcanzar metas. Esos son los saberes que involucran y orientan a la conciencia en términos marxistas, la aprehensión del objeto, las contradicciones entre las clases sociales del modo de producción capitalista y que abonan a la formación de un nuevo sujeto comprometido con su realidad. Los aprendizajes sociales en esta praxis no son propiamente planeados, sino resultados evaluables una vez que se han alcanzado metas y proyectos específicos. Infortunadamente hay poca o nula reflexión, no se diga registro o sistematización, de este proceso durante la marcha. Lo que es observable y patente es que la experiencia conseguida se aplica a ulteriores requerimientos o necesidades, ya sea de la comunidad o de la escuela (Testimonio 1, p. 4).

Las escuelas populares se empezaron a multiplicar, a pesar de que estaban en distintos lugares y con diferentes proyectos existía la coincidencia, en primera instancia, por la necesidad de apoyo mutuo frente a la gestión e incluso la negociación con el gobierno del estado, en segundo lugar, por que compartían el origen, los *líderes* procedían del mismo proceso de la coordinadora de primarias populares. Compartían una identidad dada por el pasado común, posición política similar y la experiencia compartida en la autogestión. También compartían la visión de que juntos pueden tener mejores y mayores resultados de movilización y negociación ante el gobierno estatal, además comparten la intención de que en la lucha se debe ir más allá de las escuelas, involucrarse con los movimientos populares.

---

<sup>4</sup> Línea de Masas: planteamiento teórico práctico de acción colectiva que promueve la conformación de organizaciones de masas para movilizarse políticamente y así conseguir resolver demandas populares. Según la Organización Compañero la define como: el trabajo directo de las células con las masas, extrayendo las experiencias de la práctica, guiados por el análisis maoísta, que los dota de una mística de compromiso, fraternidad y solidaridad. (Rico, 2015, p.27)

En Chapingo construimos una coordinadora, pero la queríamos hacer amplia porque era la Coordinadora Obrero Magisterial Popular Agrarista (COMPA), que abarcaba los obreros, los maestros, a los campesinos y al pueblo. En esta etapa ya se había formado la UPREZ<sup>5</sup> ... Empezamos a participar en la COMPA, era una mezcla muy cabrona, el moverte y atender las cosas del campo, los obreros y cuáles obreros de este lado pues la mínimo, no tenía consistencia la COMPA y me di cuenta... mejor vamos a movernos con las escuelas porque es la fuerza, era lo que sacaba más gente, pues en una marcha íbamos y en las escuelas se veía la potencia, y los otros eran grupitos chiquitos, celulitas que hablaban de todo pero no tenían capacidad de convocatoria. Y fue cuando separamos a las escuelas de la COMPA (Reyes, 2008, p. 16)

### **1.6 Hegemonía y contrahegemonía en el movimiento de escuelas populares**

Después de haber coincidido en esfuerzos organizativos mayores y a pesar de diferencias entre los actores de las escuelas, se conforma una coordinación que poco a poco aglutinará a una gran parte de las escuelas populares: la Coordinadora de Escuelas Democráticas del Estado de México (CEDEM) en 1986. "Para esas fechas la UPREZ ya tenía 10 o 14 escuelitas y CEDEM tenía veintitantas escuelas" (Reyes, 2008, p. 17). En el caso de la Coordinadora se tuvo la intención de forjar la unidad basada en la utopía que otrora se planteara en los primeros proyectos de escuela popular, la transformación social.

Hablamos de la conciencia del pueblo para transformar, para hacer la revolución, para cambiar el país, para educar a la gente, para que tuviera una conciencia para sí, proletaria, una educación Revolucionaria de izquierda; originalmente estas eran las ideas del movimiento de izquierda, del Frente Popular Independiente y aunque nos faltaba mucho las bases pedagógicas... fuimos formando grandes gestores, pero no pensadores, ni escritores ni pedagogos (Reyes, 2008, p.17).

La CEDEM fue un esfuerzo organizativo por el imperativo de la unidad en la lucha de las escuelas populares, de la misma manera la suma de coincidencias y una visión política compartida. En un principio se privilegiaba la discusión en asambleas y reuniones de coordinación permanentes, considerando que el derecho a la educación debía ejercerse en todas las comunidades marginadas del Estado, existiendo una identificación con las carencias de las comunidades y pretendiendo resolver el problema. En este proceso se involucran los aprendizajes

---

<sup>5</sup> UPREZ: Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata.

colectivos y se potencian las posibilidades de transformación social, asumiéndose como sujetos históricos.

...la capacidad e iniciativa para resolver nuestros propios problemas sin depender de que otros vengan a hacerlo ya sea particulares o gobierno. Es concebimos como sujetos capaces de hacer historia en el lugar, sea barrio, colonia, pueblo, estado o ciudad. Como sujetos creativos, intelectuales, que deciden actuar y no permanecer pasivos, que asumen el desafío de emprender esfuerzos y procesos de organización y lucha para resolver lo que toca resolver al Estado pero que no resuelve ya sea por incapacidad, por desinterés o porque está rebasado en la conflictividad urbana y demográfica (Testimonio escrito 1, p.3).

Para Hugo Zemelman, el sujeto histórico es el individuo o colectivo que se coloca en situaciones de creación histórica, con un pensar histórico; que es la capacidad de voluntad, de concepción emocional e ideológica para asumir, desde lo político la transformación social. Siguiendo a Zemelman podemos decir que el quehacer político plantea la exigencia de captar el presente, como producto del pasado, susceptible de potenciarse por la práctica social en un futuro deseado. “Lo político es la capacidad social de reactuación sobre circunstancias determinadas para imponer una dirección de desenvolvimiento sociohistórico” (Zemelman, 2007, p. 37).

Para este autor lo político es un campo problémico donde se busca instaurar lo posible a través de la determinación de lo que es posible transformar. Para ello se ejercita la capacidad social para determinar un curso viable del proceso de cambio: el construir. Esto sólo se logra a través de un esfuerzo constante para garantizar que lo que es viable se concrete: direccionalidad. En esta transformación social juega un papel importante el “poder”, definido como la capacidad para reproducirse como sujeto y que la utopía del actor se convierta en un modelo para la sociedad: voluntad colectiva. Cabe resaltar que el poder puede tener concreción en dos planos: “Como acceso a instancias de decisión institucionalizadas y como capacidad de creación de nuevas instancias de decisión, rompiendo estructuras de dominación” (Zemelman, 2007, p.41). Este poder se ejerce a través de la voluntad colectiva que se logra al transformar “la clase”, que es una alianza de sujetos o colectivos que comparten identidad cultural, intereses productivos u otros. “El poder y la clase son instrumentos para transformar las potencialidades de opciones en una realidad sujeta a direccionalidades posibles” (Zemelman, 2007, p. 44): la utopía. El actuar de la

clase y el poder se da desde los micro-espacios y el micro-tiempo en el que se actúa, por ello, el sujeto histórico adquiere relevancia.

La transformación social para Zemelman (2007) se da desde el actuar de lo político la construcción de la voluntad colectiva y la “clase”; para la consecución de la utopía, que no necesariamente transformará de forma positiva a la sociedad. Estos planteamientos tienen una cercanía muy clara con el pensamiento gramsciano, pero se diferencian en el planteamiento de los micro-espacios y micro tiempos. Podemos decir que el actor histórico transformará la sociedad, desde su entorno, en la medida en que sea capaz de construir la voluntad colectiva a través de la conformación de una clase que será el colectivo, grande o pequeño, que se opondrá al poder que despoja al sujeto de su identidad y lo arroja a la despolitización, la desocialización y la desinstitucionalización. Pero este sujeto histórico, ¿a qué se enfrentará? A la hegemonía.

El planteamiento gramsciano de hegemonía considera el Estado como un conglomerado de individuos o clases, donde actúan partes de la sociedad política y de la sociedad civil coaligadas por un interés común; para generar una hegemonía que se ejerce por *medios ideológicos, políticos y culturales*.

En Gramsci, la hegemonía tiene diversas dimensiones, pero está claro que la dirección intelectual y moral parte de grupos sociales con un papel determinado en la vida económica. Un liderazgo intelectual y moral constituye para Gramsci una síntesis más alta, una «voluntad colectiva» que, a través de la ideología, pasa a ser el cemento orgánico unificador de un «bloque histórico» (Laclau, 1987, p.116).

Para hegemonizar a otros, que también tienen un papel económico, el grupo social eleva al plano de lo ético-político su actuar y se asienta en el campo económico-corporativo. El bloque que está en el poder no se remite, solamente, a la manipulación ideológica, sino que apunta a articular una conjunción de grupos sociales en torno suyo, en base a una visión del mundo compartida. Quienes están sujetos a esa hegemonía abren el paso de la esfera de los dominados a la de los dominantes en un ejercicio aceptado.

La CEDEM, que había logrado conformar colectivos con un carácter de sujeto histórico, tenía en su seno y latente el huevo de la serpiente, ser disidentes, autogestionarios y autónomos dentro de las entrañas mismas de la burocracia magisterial. La hegemonía del Estado, a través de sus

valores culturales, ejercida con los salarios y la vida estable son la condición que impone el conformismo y el alejamiento de la lucha y la utopía.

Un interés esencial que se objetiva en toda organización y escuela de este tipo es el de las plazas ya sea docente, directivas, administrativas, de supervisión, de investigador, etc. Que doten de una estabilidad laboral y seguridad social con el mejor nivel posible salarial dentro del sistema educativo. Interés que mueve con mucha energía, a los maestros y maestras (Testimonio escrito 1, p. 2).

Otra contradicción interna que enfrentaron las escuelas populares, la coordinadora y las organizaciones sociales radica en que se construyen liderazgos que actúan en un principio bajo la voluntad colectiva conformada alrededor de las demandas, pero que se van transformando por el cúmulo de intereses que se van conformando: asignación de plazas, salarios, cuotas escolares, posiciones de poder dentro y fuera de la escuela, incluso simpatías o situaciones personales.

...el liderazgo entendido como este binomio líder-liderados. No habría uno sin el otro ocurren de forma dialéctica conviviendo armónicamente cuando confluyen plenamente en intereses y se conflictúan o se escinden cuando se gestan liderazgos internos dentro de los liderazgos existentes. Tales relaciones, mientras no se vulnera en lo colectivo o en lo personal, a sus integrantes, perviven generalmente reconociendo a una o un dirigente que por lo general son directivos escolares, pero cuando hay accesos, abusos de poder, incomprensión, omisiones o errores de éstos, los colectivos o ciertos grupos críticos se convierten en disidencias (Testimonio escrito 1, p.5).

Los espacios de poder trascienden las escuelas populares desde su propia génesis, ya que no se pueden explicar sin una relación estrecha con las comunidades y en ellas con actores que tienen una participación política partidista y que realizan esfuerzos político-electorales. Debido a los liderazgos en las comunidades de los profesores y como una táctica para hacer avanzar el movimiento, se empieza a incursionar en los procesos electorales.

La oportunidad para conquistar espacios de elección popular como diputaciones, regidurías, alcaldías tanto en niveles muy locales, regionales o hasta nacionales. Las escuelas en este ámbito constituyen recursos corporativos desde las que se promueven los votos; donde se expresan facciones partidistas y los juegos de decisión para la asignación de candidaturas, puestos de gobierno y lugares dentro de las estructuras partidistas.

Las organizaciones autogestionarias de escuelas en el Estado de México incursionaron en partidos de la llamada izquierda... pero también algunas en el PRI... que vieron en el partido del gobierno la oportunidad para acceder al mismo, sirviéndose de la presencia y popularidad que les heredó la lucha por las escuelas populares (Testimonio escrito 1, p. 2).

Es de especial relevancia el papel que juega el Gobierno en el desarrollo de las escuelas populares y sus organizaciones. Impulsa el divisionismo, condiciona soluciones a dejar de actuar, coopta a dirigentes e incluso llega a actos represivos, administrativos, jurídicos e incluso atentados o encarcelamiento.

Pero es justo decir que así como aprende la organización, aprende el Estado y ha aprendido a contrarrestar la presión, la manifestación, la coordinación creativa y los combates exitosamente con negociaciones simuladas, cooptación de dirigentes, actos represivos, proclamación de normas y leyes como la ley PANAL<sup>6</sup> y la propia reforma educativa, que como efecto en el Estado de México constituye un serio acicate a los procesos autogestionarios puesto que dota de poder mayúsculo al estado, frente a todo intento emancipatorio o anti hegemónico (Testimonio escrito 1, pp. 4-5).

La acción del Estado en la contención de las escuelas populares tiene también otra arista, el aislar o limitar el crecimiento e influencia comunitaria de los proyectos autogestionarios. Esto lo logra instalando escuelas oficialistas que compitan con las autogestionadas, aperturan servicios escolares con infraestructura suficiente, docentes completos y con apoyos de programas donde no lo habían hecho a veces por décadas. En este tipo de acciones muchas de las veces se valen de las organizaciones adheridas al partido oficial, particularmente el Movimiento Antorchista.

Los problemas más relevantes al interior de las escuelas populares y sus organizaciones que traerán un gran divisionismo lo podemos visualizar en dos grandes rubros. El primero de ellos interno, que tiene que ver con el crecimiento desbordado y una falta de identidad compartida en lo político, en lo ético y lo pedagógico; que traerá como consecuencia que se impongan intereses individuales y de grupo. En segundo lugar, la acción de las autoridades que inician el reconocimiento indiscriminado de escuelas, pero también de organizaciones, fomentando la corrupción de líderes, incondicionalidad y cooptar al movimiento.

---

<sup>6</sup> Ley PANAL: es la modificación al Código Penal mexiquense, impulsado por el Partido Nueva Alianza, para penalizar con cárcel a quien o quienes formen escuelas sin permiso expreso de las autoridades, que incluso se duplica si es promovida por profesores (funcionarios).

La CEDEM después de fundarse en 1986 inició un crecimiento exponencial, de cerca de 25 escuelas de origen en cerca de dos años llegó a cerca de ochenta (según se refiere en testimonios), dio cabida y cobijo a “mucha gente con muchas corrientes, cada quien hizo en sus escuelas lo que quiso... cada grupo y cada escuela tenía su punto de vista y caíamos en la gestión” (Reyes, 2008, p. 18). Pronto esta condición dio origen a rupturas que se fueron multiplicando, formándose una diversidad de organizaciones donde imperaban intereses particulares o familiares y que el Gobierno estatal aceptaba y fomentaba bajo el lema de *divide y vencerás*. Para finales de los años ochenta existían tres grandes coordinaciones de escuelas populares; la CEDEM, la UPREZ y la El Frente de Escuelas Democráticas 25 de Febrero (FEDEF-25). En un documento cargado en la red, fechado en 2011, se enlista en hoja oficial del gobierno del Estado de México más de 40 organizaciones<sup>7</sup>, pero que para el 2016 muchas de estas se agruparon en torno a la lucha contra la reforma educativa de Enrique Peña Nieto.

## 1.7 La preparatoria 55

Después de algunos años de sólo formar escuelas de educación básica inicia la incursión en educación media superior. Egresados y estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo y de la Universidad Autónoma Metropolitana con alguna experiencia en las escuelas populares, compartiendo convicciones de que la transformación social es posible a través de la educación y sobre todo por la ausencia de espacios educativos de este nivel en la comunidad para que egresados de la secundaria pudieran continuar sus estudios; deciden junto con jóvenes y padres de familia de la colonia Revolución en Chicoloapan iniciar la autogestión de una preparatoria. Así, en las instalaciones de la secundaria Leona Vicario, nace la Preparatoria Popular Chicoloapan, en coordinación con la Preparatoria Popular de Texcoco en 1988.

Nace el 19 de septiembre de 1988 la Prepa Popular Chicoloapan en aulas de la Secundaria Leona Vicario, en su turno vespertino, con el auspicio de la Prepa Regional de Texcoco, con 90 jóvenes que acudieron a la convocatoria en la que se llamaba a los excluidos a formar la primera generación bajo la consigna “por el derecho de los jóvenes a la educación y la cultura”.

---

<sup>7</sup> <https://es.scribd.com/doc/187012618/ORGANIZACIONES-SOCIALES-EDOMEX>

La planta docente inicial era de cinco profesores que no recibían salario alguno y que tenían como plan de estudios el de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Era un organismo totalmente autónomo, con un proyecto educativo difuso pero inspirado en ideales revolucionarios y en la experiencia de los liderazgos (de precursores del movimiento social)... así como en la energía utópica de los recién egresados universitarios (Testimonio 1, p.10).

Inicia un nuevo proyecto, la acción colectiva inicia una escuela preparatoria, se construye entre los actores la voluntad colectiva ante la necesidad de un espacio educativo para los jóvenes, con la participación de docentes en activo y jóvenes universitarios que inician su aventura en las aulas, en la comunidad y en la autogestión.

Fue la carencia de preparatorias, en el tiempo que fue fundada la preparatoria 55 solo existía la prepa 15 y no había acceso para la mayoría de los estudiantes, entonces fue una necesidad que los jóvenes accedieran a la educación media superior sin tener que trasladarse al DF, por ejemplo, o Texcoco u otras entidades para poder cursar la prepa (Entrevista 1, p. 1).

Para iniciar el proyecto debía compartirse una utopía, la posibilidad de construir un espacio donde los jóvenes tuvieran acceso a la educación sin restricciones de edad, de ingresos familiares, de preferencia sexual, de aspecto físico, de origen étnico o condiciones culturales diferentes. Que la escuela sirva en el presente para igualar la condición social en primera instancia como una oportunidad para todos los que así lo decidan. La Justicia social en la práctica y en lo inmediato.

...llamó mi atención esa meta, tenía el objetivo de ingresar a todos los estudiantes, independientemente de la edad, que tuvieran un espacio en esta escuela, para estudiar. En la escuela, desde que lo recuerdo, siempre se buscó la forma de que esos estudiantes ingresarán (no) de acuerdo al promedio... (se) hacían reuniones, se hacían marchas y mítines en Toluca para exigir el derecho a la educación, ... (contra) del examen, lo recuerdo (Entrevista 3, p. 1).

También las acciones era necesario coordinarlas, las decisiones en asamblea con los padres de familia, con los vecinos y los propios estudiantes fueron el pan de cada día para encontrar solución a la problemática cotidiana. La falta de aulas, butacas, pizarrones, gises, hojas, libros, de un terreno propio para la preparatoria fueron las necesidades materiales apremiantes; ya que se inició el trabajo en el espacio de otra escuela. La solución a la problemática se basaba en decisiones colectivas, en el trabajo cotidiano y en la toma de conciencia que la lucha, la acción directa, es una necesidad y exigencia hacia el gobierno en sus diferentes niveles.

Los profesores que conocen sobre la gestión de las escuelas con el auxilio de los padres de familia y de alguna manera los estudiantes que están interesados. La cuestión ética es la convicción de que la educación transforma, la educación cambia la visión del mundo y de la vida hacia cuestiones más liberadoras y justas. ¿Por qué tiene que gestionarse?, porque no se le da por obra y gracia del gobierno. El gobierno no te dice aquí está tu escuela, tus estudiantes. Es producto de toda una gestión, organización, movilización y desde luego, todo esto es un gestionar político (Entrevista 1, p.1).

Si bien se inició con la cobertura, en el reconocimiento de estudios, de una preparatoria incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) pronto fue necesario plantearse el reconocimiento de la secretaría de Educación Estatal, ya que la escuela que otorgaba ese apoyo dejó de tener el reconocimiento de la UNAM. Para ello era necesario un espacio propio.

Se luchó por un terreno, por un edificio y por el salario de los docentes, para ello se adoptó la estrategia de las escuelas populares consiguiéndose en un año el predio que hoy ocupa la Prepa 55 y que era un área deportiva propiedad de CORETT, misma que fue “tomada” y ocupada por construcciones provisionales y luego legalizada gracias a actos de presión hacia el Ayuntamiento de Chicoloapan (Testimonio escrito 1, p.11).

Un año más tarde y después de una intensa jornada de movilización el gobierno municipal accede a la donación del terreno ocupado y el Gobierno del Estado reconoce académica y administrativamente la preparatoria asignándole plazas, Clave de Centro de Trabajo y nombre Oficial: EPO 55. El colectivo de profesores junto con la comunidad debió apropiarse de un terreno de área de donación en donde construyeron aulas provisionales con láminas de cartón y debieron cuidar día y noche las instalaciones de esta nueva escuela. La comunidad escolar en asamblea decidió llamarle preparatoria Ollin Tepochcalli, nombre de origen náhuatl, cuya primera parte significa movimiento y la segunda escuela donde se enseña el oficio de la guerra y el cultivo de la tierra a niños y jóvenes del pueblo. La escuela en movimiento donde se educará a los jóvenes del pueblo.

La acción colectiva construida hasta ese momento que puso como fines inmediatos el reconocimiento de estudios de los jóvenes y la labor de los docentes, y conseguir un lugar para la escuela encontró en la movilización social los medios para obtener respuestas satisfactorias a sus demandas. A partir de ese momento las prioridades cambiaron: lograr la consolidación de la escuela mediante la construcción de aulas y un equipo suficiente para las labores escolares.

...había un ambiente muy fraterno entre todos. Todos colaboraban para hacer los salones, limpiar, porque había un lodazal, que tenían que colocar caminitos de tabique para poder ir saltando a los salones, llegar a los espacios, entonces fue como una exigencia de quien coordinaba el proyecto para el espacio, para lograr ese espacio que les costó mucho trabajo, mucho trabajo pero que también era un ambiente muy agradable trabajar en la escuela (Entrevista3, p.2).

El reto de lograr la infraestructura necesaria para hacer una escuela de manera formal fue asumido por la comunidad escolar, junto con vecinos y escuelas solidarias. Desde las posibilidades de ese momento y con los recursos propios se construyen salones, se bardea el terreno, se consiguen bancas y pizarrones, se hace el compromiso de cooperar con los recursos de cada uno, se hace una cancha deportiva y un teatro al aire libre. Al mismo tiempo inician las gestiones ante las diferentes instancias de gobierno para que otorguen infraestructura y servicios. Al mismo tiempo se inician procesos de movilización que involucraran a los profesores, estudiantes y padres de familia para lograr arrancar las demandas crecientes.

...recuerdo que cuando yo llegué habían los salones que estaban techados con lámina de cartón y las puertas eran de madera, pero se veía que eran fabricados por la misma comunidad entonces ahí estaba la situación de la participación de los propios estudiantes y maestros. Fueron ellos mismos organizándose entre ellos para material que necesitaban en lo que el gobierno les resolvía la construcción, de hecho, recuerdo la biblioteca, el audiovisual que eran salones grandes de tabique con láminas de asbesto las butacas por ejemplo del audiovisual estaban todas llenas de polvo siempre (Entrevista 3, p. 3).

Se consolidaba la escuela y se abrió a la comunidad, para todos los que quisieran estudiar, sin miramientos de condición o calificaciones. Se había logrado la preparatoria y se puso a disposición de los más necesitados, de los excluidos, al servicio de la comunidad.

...cuando yo era estudiante esta situación de la selección siempre me incomodó... y además el ambiente fraterno que se daba entre profesores y estudiantes no era esa actitud del poder del maestro de demostrarle al estudiante que era el que tenía el poder en el salón, era como una situación más de diálogo más de tolerancia. Inclusive... a las señoritas que en esos años las corrían de las escuelas porque estaban embarazadas y aquí se les daba la opción de continuar, o a las señoras o señores... aunque fueran personas casadas, que ya tenían más de los 15 años y que tuviesen la necesidad de estudiar o el deseo de estudiar... no importaba la edad ni la condición económica (Entrevista 3, p.4).

Cabe recordar que durante las décadas 80 y 90 del siglo pasado había un fuerte rezago en el número de profesores en el sistema estatal educativo, dado sobre todo por el exponencial

crecimiento poblacional (que según datos del Instituto Nacional de estadística y Geografía (INEGI), pasó en 1970 de 3.8 millones a 13.1 millones en 2000)<sup>8</sup> y con ello el crecimiento del número de escuelas; razón por la cual se contrataba como docentes a egresados de diversas carreras y a estudiantes universitarios. Así en la Preparatoria 55 la mayoría de profesores eran egresados de diversas universidades sin una formación pedagógica o didáctica, salvo la que se incorpora en el aprendizaje mismo. Se adoptan los planes y programas oficiales y se realizan los procesos académico-administrativos requeridos por las autoridades, pero prevalece la actitud crítica ante el conocimiento y la realidad.

...la visión de la escuela siempre es de crear conciencia en los jóvenes; primero y después en el entorno social, que es necesaria la participación, que es un derecho la educación y que muchas veces el Gobierno Estatal no daba pauta para eso (Entrevista 3, p.2).

Un fin político es que los jóvenes y también nuestros adultos, que las personas estén mejor preparadas es un fin político-ético... el hecho de que más personas estén mejor preparadas, sí es una gran inversión en el futuro del país (Entrevista1, p.3).

A medida que la lucha daba frutos con la construcción de aulas, barda perimetral, accesos, instalación de agua potable, electricidad y drenaje; los grupos de estudiantes fueron aumentando y con ello el número de profesores requeridos. La problemática escolar se fue acrecentando al igual que el número de estudiantes. La consolidación de la escuela trajo consigo "disciplina y la rigidez para dar clase y evaluar" (Testimonio escrito 1, p.15); crecieron galopantemente la reprobación y la deserción, así como los estilos y maneras de enseñanza. Se inicia un análisis crítico al planteamiento curricular oficial y al perfil de egreso planteado en ellos. Una de las primeras conclusiones es "qué es un proceso burocrático y asistemático, con inconsistencia teórica e inviabilidad en la práctica, particularmente en la orientación educativa" (Hernández, 2006, p. 5); también se plantea que:

(Como la) política educativa general de nuestro país, fue una decisión cupular, impuesta por las autoridades, sin que haya mediado una revisión y análisis de la experiencia. Incluso se expone *que las propias autoridades reconocen una desarticulación entre sus elementos y falta de correspondencia entre el plan de estudios, el mapa curricular y los programas*" (Hernández, 2006, p. 81).

---

<sup>8</sup> <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/dinamica.aspx?tema=me&e=15>

Se recurre a la experiencia autogestiva de la Preparatoria 55 y de las organizaciones que han acometido el trabajo educativo en el Estado de México. Particularmente lo que se ha hecho a través de la experiencia de la escuela propia, en una “perspectiva reconstruccionista de la contribución de la educación al cambio social” (Hernandez, 2006, p. 58). Planteando y poniendo en práctica la autogestión, la generación de voluntades colectivas bajo la perspectiva de transformación de la persona, el colectivo y la sociedad; inician transformaciones didácticas y de organización administrativa. Con base en una intensa discusión se plantea la Metodología 55.

### **1.8 Autogestión en y para la escuela**

Las escuelas populares han conformado una suerte de sistema educativo paralelo al sistema educativo que maneja el Estado. En este tenor destacar que las escuelas autogestionadas no sólo tienen que cumplir los requisitos que la normatividad oficial marca, sino mucho más que eso. Porque además de cumplir con los horarios de clases, certificar estudios, entregar calificaciones, entregar documentación a la supervisión, y sobre todo implementar los planes y programas de estudios; también deben de ocuparse de la gestión de materiales ante las diferentes instancias del gobierno: de los libros de texto, de las butacas y materiales necesarios para desarrollar las clases, de la construcción de aulas, de la introducción de servicios públicos, del reconocimiento de grupos, del pago de salarios a profesores; ya que el estado siempre ha realizado acciones y omisiones encaminadas a contener el desarrollo y avance de las escuelas populares. En estas escuelas las decisiones en asambleas de docentes y padres de familia son elemento fundamental. La crítica al sistema educativo, que discrimina y coarta el derecho a la educación, sobre todo castigando la pobreza y la diferencia se asume como el reto que hay que tomar en las manos y hacer lo necesario para que no ocurra. En las asambleas no solo se aborda la problemática escolar y las necesidades de estudiantes, sino que se abordan los temas de la comunidad, se practica la crítica hacia el interior y exterior de las escuelas, mediante ello se ponen de manifiesto las condiciones de injusticia que imperan en las comunidades y con ello la necesidad de organizarse y luchar. La actuación de docentes y directivos de estas escuelas, se fundamenta en la discusión y propuestas ejercidas por docentes, estudiantes y padres de familia con el fin de encontrar alternativas a las diferentes problemáticas que van emergiendo en la cotidianidad, pero

sobre todo en los procesos de largo alcance. La discusión y el debate siempre van acompañados de la deliberación y la propuesta.

Es importante resaltar que en la escuela popular a través de su acción autogestionaria se ha logrado establecer niveles de autonomía respaldados por la autogestión y la acción colectiva. Esta autonomía ha permitido formular estrategias que permiten resolver problemas de una manera diferente a la planteada por la oficialidad, incorporando planteamientos que recogen la forma de pensar que da origen a la educación popular, sobrepasando los límites que impone la pertenencia al sistema educativo estatal.

Los planteamientos pedagógicos llegan a ser solo intuiciones que el líder o dirigente lleva, en acervo documental o en experiencia práctica. Y suelen ser de entrada, planteamientos críticos del sistema oficial, pero sin extralimitar las posturas so-pena de quedar sin el reconocimiento oficial que implique no acceder a la plaza o perderla, porque el crítico o acérrimo quedaría sin su sustento salarial. Esas intuiciones pedagógicas y discurso crítico provienen también de la formación académica del o los dirigentes, así como de las personas a las que se les propone como docentes. Puede ser una formación profesional diversa o pedagógica. Justo es reconocer que es mínimo el número de docentes de organizaciones autogestionarias que provienen de escuelas normales (Testimonio escrito<sup>1</sup>, p. 7)

Propuestas de modificación en la visión de escuela, ausentes en un principio, en estas experiencias autogestionarias se van desarrollando a medida que se consolidan las escuelas y el grupo de profesores. La condición para que exista es la disposición para discutir colectivamente, la reflexión basada en planteamientos teóricos y la posible planeación de acciones encaminadas hacia la transformación. Un límite para esta acción pedagógica es el origen de la formación no docente de la mayoría de profesores que coinciden en las escuelas populares, factor que incide de dos maneras, tal vez contradictorias, por un lado, enriquece los puntos de vista de los docentes a través de la formación académica multifacética, por el otro la falta de oficio pedagógico y por ende docentes desprovistos de elementos didácticos y técnico pedagógicos que permitan generar actividades de aprendizaje planeadas.

El contexto en que puede ocurrir una innovación pedagógica que contravenga los libros de texto, el currículo oficial, los esquemas de organización escolar, la práctica docente ortodoxa, es en general poco o nada propicio. Y a ello hay que agregar lo complicado que de por sí tiene construir una propuesta alternativa, porque implica conocimiento agudo, sistemático, genuino y comprometido con la intención transformadora; implica una ideología, una convicción emancipatoria que se consigue solo cuando los sujetos se asumen como educadores capaces de protagonizar su evolución y la de su comunidad (testimonio escrito 1, p. 9).

La Metodología 55 surge como un esfuerzo para corregir la problemática emergente que prevalecía en la preparatoria, de la preocupación de un colectivo de maestros de dotar de herramientas pedagógicas al grupo de profesores, de abordar de una forma diferente los procesos de aprendizaje, de incorporar elementos que logran la transformación del individuo y la sociedad al currículo. Pero sobre todo de hacer realidad los planteamientos iniciales de las organizaciones al fundar escuelas, la transformación social hacia un mundo con justicia y democracia. Se pone en práctica la autogestión curricular.

La autogestión curricular es la praxis para formarNOS, o sea para darnos forma a partir de la confluencia de saberes, de voluntades y de emociones, todo lo cual se despliega en los momentos en que se arrostran los problemas de la escuela o de la educación. En nuestra concepción, el currículum es un sistema mucho más amplio y complejo que el simple Plan de Estudios, sus propósitos y estrategias; es el proyecto que justifica socialmente la escuela y que integra planificadamente y de manera fortuita al todo, a las partes, a las relaciones y a la organización (Hernández, 2015).

Para realizar transformaciones en lo curricular es necesario no sólo limitarse a la cuestión qué tiene que ver con los planes y programas de estudio, se debe retomar la trayectoria de lucha, los principios de solidaridad y de defensa de los derechos de los pueblos, además de la lucha por la justicia. En ese sentido en cualquier transformación curricular debe de prevalecer el quehacer de las escuelas populares y sus organizaciones con su relación comunitaria.

Es importante resaltar que en toda la historia de la Prepa 55, su colectivo docente-estudiantil ha sido solidario y activo con otras causas, incorporándose en su momento a otros proyectos de lucha más amplios o creando nuevos proyectos en otros ámbitos como la vivienda, el abasto, o los servicios urbanos, la regularización de la tenencia de la tierra, la producción, el comercio, etc. Incluso se ha incorporado también en la lucha electoral por espacios públicos como regidurías y diversas candidaturas en lo que se ha considerado partidos de izquierda, tanto en el municipio de Chicoloapan, Estado de México como en otros sitios (Testimonio escrito 1, p. 11).

En la historia de la Preparatoria 55, que a la fecha son casi 30 años, han estado inmersos en la naturaleza y características del movimiento de escuelas populares, los cismas y contradicciones que ocurren en las coordinaciones estatales o al interior de las organizaciones han impactado su trayectoria. Así podemos señalar al menos dos ocasiones que ocurre la separación de la escuela de las organizaciones en las que estaba respaldada, cuya razón se encuentra en desencuentros en torno a intereses, concepciones, en la táctica y estrategia de las escuelas e incluso fuertes críticas a acciones y desempeños de quienes dirigen las organizaciones.

La actividad autogestionaria de la Prepa 55 ha sido siempre respaldada por otro movimiento y organización más amplia, primero fue la CEDEM (Coordinadora de Escuelas Democráticas del Estado de México), la cual se escinde y en 1990 toma otro referente: el Sector educativo de la UPREZ (Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata), que abriga a la Prepa 55 hasta el año 2010, en que un cisma interno la disgrega y se constituye el que hoy se nombra SEI (Sector Educativo Independiente) y, que incluye a la Prepa 55 como una de sus escuelas más activas (Testimonio escrito 1, p.11).

La Preparatoria 55 a lo largo de 30 años ha estado inmersa en la dinámica del movimiento de escuelas populares. Los rompimientos y cismas que han ocurrido en las organizaciones y coordinaciones, han puesto en diferentes sitios a la preparatoria; los enfrentamientos de liderazgos diferenciados y las disputas internas también los ha tenido la Preparatoria 55, sobre todo cuando imperan intereses particulares o de grupo de quienes quieren imponer rumbos diferentes a los ideales de transformación social. Al igual que las escuelas autogestionadas, la prepa 55 se ha enfrentado a la inercia administrativa y de cumplimiento de normas y comportamientos que exige la autoridad, de la misma forma a una dinámica docente a quedar estático, en la comodidad de la burocracia, con lo que significa ser docentes de base y tener tiempo completo. Los ataques del gobierno hacia las organizaciones han sido otro elemento que ha limitado el actuar de la propia preparatoria. A pesar de ello se ha trascendido del terreno ético-político al terreno pedagógico proponiendo adecuaciones a las formas y maneras de abordar el quehacer en la escuela. Así surge la Metodología 55, un planteamiento para resolver problemas emergentes, pero que se inscribe en la larga trayectoria del colectivo docente en el quehacer autogestionario ejercido desde la autonomía, desde la posibilidad de la utopía y la construcción de voluntades colectivas, a través del ejercicio de lo político tal como lo plantea Hugo Zemelman. Se diagnosticaron de forma colectiva las causas y los efectos de la problemática que se presentaba como emergente (la reprobación y deserción escolar) proponiéndose "medidas

prácticas en el quehacer docente, la organización escolar, pero también adoptando conceptos y teorías para fundamentar una nueva praxis educativa" (Testimonio escrito 1, p. 13)

La Metodología 55 se implementa en el año 2003, desde la limitación que significa el estar dentro del sistema educativo oficial con las restricciones conocidas para la autonomía y los recursos intelectuales limitados con los que cuenta el colectivo de docentes. Se construye una serie de procedimientos que permiten el abordaje de una manera diferente para cada una de las materias; realizando un análisis funcional de contenidos, la implementación de objetivos planificados por cada docente y consensados con los estudiantes, incorporando las actividades de aprendizaje colectivo, realizando evaluación continua. Planteamientos metodológicos acompañados de la reorganización del quehacer docente y de los horarios de clase en bloques, de tal manera que los profesores atiendan sólo dos grupos en un día de clases, durante los días necesarios para concluir su planeación y los estudiantes tengan dos materias a la vez, hasta concluir las todas. Realiza la consolidación del trabajo de la orientación educativa, quienes se encargarán de apoyar la planeación de la Metodología 55, dar seguimiento sistemático de su ejecución y el seguimiento de la problemática de los estudiantes. Se desarrolla un sistema informático que automatiza las actividades de registro de calificaciones e informes escolares. Se implementan una serie de talleres artísticos, deportivos y de cultura general que complementen las actividades escolares. Se flexibilizan las normas para la regularización de materias reprobadas. La ejecución de la Metodología 55 ha significado un continuo trabajo de formación de docentes, en talleres de capacitación, reuniones y asambleas con estudiantes, así como actividades de formación con académicos de instituciones universitarias o de la sociedad civil. Es de destacar que en la formación docente se han incorporado diferentes categorías para el trabajo académico, una muy relevante es el planteamiento de la sustentabilidad, el de la complejidad, el de la transversalización del conocimiento; permitiendo que se enriquezcan los contenidos para cada una de las materias. Es de destacar que la Metodología 55 permite el desarrollo docente en términos de independencia, ya que cada uno de ellos determinará de manera autónoma los contenidos que incorporan a su planeación de clases, de igual manera permite la interacción en la toma de decisiones con los estudiantes, la planeación tendrá que ser sometida a una valoración de los estudiantes, permitiendo con ello la discusión e involucramiento de los actores en su quehacer cotidiano en la escuela.

Es de resaltar que la inquietud de las escuelas populares de tener un impacto en las comunidades se ha mantenido en la Preparatoria 55, actualmente se participa en la organización propia, en donde se coordinan y comparten principios, objetivos, actividades y responsabilidades por lo menos con una veintena de escuelas. Se ha fomentado la coordinación con referentes que aglutinan las diversas organizaciones y que representan al magisterio del Estado de México en la lucha de defensa de la educación pública y la estabilidad laboral de los docentes. De la misma manera participamos en la coordinación nacional del magisterio democrático. En esta lucha solidaria con los pueblos y comunidades se ha trabajado de manera permanente con organizaciones sociales que comparten el principio de la justicia haciendo realidad la solidaridad y el acompañamiento a las diferentes luchas populares por la defensa del agua, de la tierra, de los Derechos Humanos y las libertades. En estas actividades se han involucrado no solamente los docentes, sino los propios estudiantes, en la inteligencia que todas las acciones que se emprenden contribuyen a un aprendizaje colectivo y particular en lo social, intelectual y humano: la formación.



**CAPÍTULO II**  
**EL CAUCE SINUOSO DEL ARROYO**



## 2.1 Los fines de la escuela, introducción

En este capítulo vamos a establecer los fines explícitos de la Metodología 55 desde el documento que la enuncia, de la misma forma los fines implícitos que están delineados en la *praxis autogestionaria* que se ha desarrollado en y para la escuela. Los contrastaremos con los fines determinados en la política educativa dentro del discurso oficial y su aplicación, lo que puede verse en el Nuevo Modelo Educativo (NME) que entró en vigor de manera parcial en el ciclo escolar 2018-2019 y en el quehacer cotidiano de las escuelas. El contraste que haremos será recurriendo a planteamientos de la escuela con un carácter *horizontal*, donde cobra importancia el ser humano, la comunidad, el diálogo, la ciudadanía y la justicia donde es relevante la *formación* de la persona en sí misma y en relación con lo otro y los otros. Frente a una postura de escuela *vertical* que privilegia el individuo, la eficacia, la competitividad, el buen funcionamiento social basado en la racionalidad económica donde se *construye* futuros consumidores y seres capaces de incorporarse con éxito en el mundo globalizado.

La palabra metodología tiene su definición común como el conjunto de mecanismos o procedimientos racionales para el logro de un objetivo, o bien la metodología se puede interpretar cómo el estudio de los métodos; este término, regularmente está emparentado con la investigación científica o bien con diversos aspectos de la ciencia. Se retoma una acepción diferente: “puede concebirse no como una simple serie de pasos, método, sino que ha de vérselo como una indisoluble unidad que discurre entre el objeto, los hechos de la realidad, el método en su devenir y el análisis teórico” (Hernández, 2006, p. 3). Lo que implica que la Metodología 55 es la relación dialéctica entre el quehacer teórico-práctico del grupo de docentes que la aplican en un momento histórico dado y en un espacio establecido. No se limita a una situación procedimental, sino que es un proceso donde se recurre a la reflexión, conceptualización y acción, para regresar nuevamente a la reflexión. La Metodología 55 es una propuesta curricular en transformación continua. La primera implicación de esto es que, al ser una propuesta, se está planteando con carácter modificable y es así porque su planteamiento debe ser considerado por cada docente y en cada situación dada en el aula, es decir se aleja de la prescripción de pasos a seguir en un método de carácter técnico. Otra implicación es su carácter teórico práctico que tiene

como objeto la reconstrucción de los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje; en ésta prevalece la discusión teórico-práctica en cada uno de los actos de docentes y estudiantes.

Un *fin* es la intencionalidad trascendente de una persona, colectividad, un grupo o el conjunto social dado a partir de la concepción de ser humano, sociedad y mundo. Concebimos un fin, como lo hiciera Aristóteles como una intención meramente humana, es decir “toda acción y libre elección” que tiende a un bien, bien que puede ser para la propia persona, una colectividad o la sociedad; siendo el *fin último* el bien común.

Partimos de que la Metodología 55 es la praxis autogestionaria del quehacer colectivo de los docentes y la comunidad escolar en la Preparatoria 55 y que este quehacer responde a la acción colectiva; “Es necesario volver a plantearse la acción social a partir del proceso por el cual su significado se construye en la interacción social... Son los actores sociales quienes producen el sentido de sus actos a través de las relaciones que entablan entre ellos” (Melucci, 1994, p. 127). Acción que se ha desplegado desde la génesis y a lo largo de la historia de la propia escuela, acción colectiva enmarcada en una lucha por conseguir la transformación social hacia una sociedad con justicia y bienestar colectivo.

Compartimos la postura de Henry Giroux (2004) quien critica las posturas que defienden a la escolarización y las escuelas como “instituciones neutrales diseñadas para ofrecer a los estudiantes conocimiento y habilidades para desempeñarse con éxito en la sociedad” (p.102). De la misma manera planteamos que la escuela no sólo es un sitio donde se realiza la reproducción social que parte de ejercicio de poder y control, cuya función es el beneficio de “la sociedad dominante tanto dentro como fuera de la escuela” (Giroux, 2004, p.106). Postura que el citado autor critica porque ignora las contradicciones y formas de resistencia que caracterizan y prevalecen en los sitios sociales como lo es la escuela; proponiendo incorporar la teoría de la resistencia “que tome la noción de emancipación como su interés, la guía de la resistencia debe tener una función reveladora, una crítica de la dominación y que ofrezca la oportunidad teórica para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 2004, p. 156). Este planteamiento de resistencia implica un pensamiento crítico, una actitud reflexiva y la posibilidad de una lucha política colectiva en torno a problemáticas de poder y transformación social. Implica un poder pedagógico de formación y autoformación a

partir de concebir la cultura que, si bien es impuesta, se encuentra en un terreno “politizado, cambiante, de lucha y contestación” (Giroux, 2004, p. 148).

La resistencia en las escuelas populares, en este tenor, se ha llevado a la practica desde la autogestión comunitaria, desde la acción colectiva que ha ido desde la organización para la *construcción* de escuelas hasta la incidencia en la transformación de condiciones para lograr mejores niveles de vida en las comunidades, en la solidaridad con las causas justas de los pueblos y sus organizaciones. La resistencia se ha llevado a las aulas con la autogestión curricular y las acciones contra hegemónicas ejercidas en los salones de clase

Se han desarrollado fines desde la Metodología 55, destacan en éstos el trabajo colectivo frente al individualismo; la autonomía personal y colectiva ejercida desde la autogestión, en donde cada actor es una persona para sí con los otros y para los otros, único, irrepetible y auténtico, frente a la intención de la política educativa de lograr la estandarización no sólo del estudiante sino también del docente. La lucha social como componente fundamental que se opone a la injusticia y que se enfrenta a la categoría de competencia personal que impera en la política educativa, desde una perspectiva ético-política de responsabilidad con los otros, con solidaridad, lejos del pragmatismo competitivo y consumista. Todos estos fines tendientes a una formación de la persona en los límites que puede tener la escuela y la acción colectiva con la resistencia de la escuela en y con las comunidades.

## **2.2 Los fines, medios y circunstancias en la escuela**

Las acciones humanas, desde el planteamiento aristotélico, siempre tienen *fines*, por ello la escuela como un proceso humano que busca lograr aprendizajes y transformaciones sociales en sus actores, no se sustrae de esta condición. Aristóteles planteaba, en el texto de *Ética nicomáquea*, que los fines de las acciones, artes o ciencias están subordinados a otros, *los principales*: “si de las cosas que hacemos hay algún fin que queramos por sí mismo... es evidente que este fin será lo bueno y lo mejor” (Aristóteles, 1985, p. 130). Podemos destacar que, al hablarnos de la supremacía de los fines, el filósofo griego refiere a la política como uno de los fines principales; “la política constituye el bien del hombre porque es más *grande y más perfecto*

alcanzar y salvaguardar el bien de la ciudad” (Aristóteles, 1985, p.131). Al hacer el planteamiento de que la política es un fin que atañe al individuo y a la ciudadanía, ésta será la que fija las normas de la acción humana que promueven y aseguran el bien de los ciudadanos y por ello de la Polis; por ello puede hacerse el planteamiento de que los *finés* de la escuela están subordinados a los fines supremos que buscan el bien del individuo en armonía con el bien de todos los ciudadanos. A pesar de que a la escuela se le han asignado culturalmente fines particulares, como institución, como proceso, como acción humana; éstos deben estar supeditados a los fines de la sociedad en su conjunto.

Desde la óptica de los fines, las intencionalidades o los *para qué* deben plantearse en la relación entre *finés, medios y circunstancia*. Es en esta relación donde existen diferentes puntos de vista, nosotros vamos a contrastar dos visiones, una que tiene que ver con una visión vertical en donde los fines se establecen por un grupo de *iluminados* quienes determinan el rumbo, lo que ha de hacerse por todos, de manera uniforme y sin la posibilidad de discutir. Esta visión puede identificarse con el planteamiento platónico hecho en la *alegoría de la caverna*, donde sólo un individuo es capaz de buscar, encontrar y visualizar la luz; que es negada a los otros y que por su incomprensión son incapaces de la reflexión y de encontrar la *verdad*. Por ello será un individuo o un grupo el que esté llamado a dirigir los rumbos de la humanidad, la sociedad o la escuela. Por otro lado, una visión horizontal que plantea que todas las personas, desde su posibilidad y condición particular, pueden contribuir desde su visión corta o profunda, al bien común. Esta es la visión planteada por Aristóteles en su *Ética nicomáquea*.

En la visión vertical no se discuten los fines, sino que se aceptan y se hace lo necesario para conseguirlo; es decir, se buscan, encuentran y ponen en ejecución los medios para conseguir los fines en una visión pragmática de las acciones humanas y de la escuela. En la visión horizontal se reflexiona, se confrontan ideas y opiniones, y se determinan los fines; será esta determinación lo que orientará en la búsqueda de los medios, su aplicación y de ser necesario la sustitución de éstos en las diferentes etapas para conseguir los fines; con una visión que cobra sentido en el bien común desde una perspectiva ético-política. En la visión vertical serán los medios los que posibilitaran adaptar las acciones en cada circunstancia o contexto siempre y cuando se respeten los fines determinados desde la cúspide de la toma de decisiones, que en la escuela será la

política educativa de Estado. En la visión horizontal el contexto histórico social y político será el lugar donde se situó el actor de la acción colectiva para construir la *voluntad colectiva* que permita identificar y utilizar los medios necesarios para lograr los fines que entre la colectividad se han definido.

La política educativa responde a una visión vertical, para muestra los siguientes artículos, de la Ley General de Educación recién aprobada:

Artículo 7. Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será: Universal...Inclusiva...Pública...Gratuita (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2019, p. 3-4).

Artículo 23. La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica, de conformidad a los fines y criterios establecidos en los artículos 15 y 16 de esta Ley (SEP, 2019, p. 10).

La escuela como un espacio pedagógico debe partir de una idea de cómo es el ser humano y de cómo es la sociedad, una idea de la persona y del otro, de la concepción de qué relación se establece entre las personas para el aprendizaje y la convivencia. Desde la Grecia antigua existe una discusión entre dos posiciones encontradas, por lo menos, partiendo de la concepción del ser humano: los planteamientos platónicos, partiendo de que el alma es la cárcel del cuerpo, asumen la intención de gobernar al ser humano, es decir, dominar a la sensación y el deseo y con ello se pretende lograr la justicia. Los seres humanos tienen diferentes condiciones desde el nacimiento, diferentes materiales con los que fueron formados; según el planteamiento platónico, unos de los hombres nacieron con la capacidad para ser filósofos, otros para el trabajo artesanal y otros más para ser guerreros. Por tanto, los seres humanos y su naturaleza determinarán la manera en que se formarán, la manera de formarse estará guiada por la materia de la que están hechos, es decir debe intervenir la pedagogía para cada uno de ellos. El planteamiento platónico parte de que existen ideas eternas fundamentales y necesarias para la vida, estas ideas eternas son de escala divina, por tanto, inmodificables.

En el planteamiento aristotélico la razón, la sensación y el deseo deben guardar un equilibrio, estar organizados de manera tal que la persona pueda convertirse en una persona virtuosa. Este

planteamiento, entonces, busca la idea de la perfección como seres humanos, cada individuo, cada persona buscando sus fines, estos fines se van readaptando en cada circunstancia, lo que significa que los fines de cada individuo son revisables, a escala humana, falibles, contingentes y perfectibles a lo largo del tiempo. Para Aristóteles, alcanzar las virtudes, es alcanzar diferentes formas de modos del ser, buscando el bien de los seres humanos en la *phrónesis*, es decir, pensar no sólo en lo dado, sino en lo posible. En el entendido que la transformación se llevará a cabo en la *praxis*, convertirse en ella en una forma de ser yo, convertirlo en hábitos, a partir del deseo de hacerlo. En ese sentido la escuela es un espacio para alcanzar virtudes, dónde los individuos por sí mismos, cada individuo puede ser virtuoso, virtudes en las que debe encontrar su *eudaimonía*. La formación aristotélica plantea que el profesor no forma al estudiante como si formara una cosa, el profesor enseña al estudiante a escuchar su propio *daimón* y a reconocerse en ello.

### **2.3 La visión vertical**

Los fines de la escuela que hoy se presentan en planes y programas, en las leyes que regulan el sistema educativo mexicano, en la misma política educativa, tienen un carácter vertical de corte empresarial; se han ido consolidando a lo largo de varias décadas, esto se ha logrado a partir de las reformas educativas. Responden a una serie de transformaciones estructurales e ideológicas a nivel mundial sobre todo a partir de propuestas hechas e implementadas por organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), además de gobiernos nacionales con influencia global. A decir de Mauro Jarquín (2018), con las reformas educativas se ha tratado de armonizar los cambios con la dinámica de funcionamiento del capitalismo, presentando al conocimiento y a la educación como elementos "fundamentales con relación a las posibilidades de desarrollo de las economías y la sociedad en general" (Jarquín, 2018). De la misma manera los valores del mercado han atravesado a las actividades escolares, se ha consolidado un vínculo entre las prácticas educativas con la eficacia, la productividad y el rendimiento capitalista. En ello también ha sido muy relevante la participación de organismos empresariales, en el caso de México, éstos se presentan disfrazados sociedad civil (Mexicanos Primero o la Asociación Nacional de Padres de Familia) o bien como organismos en relación muy estrecha con grupos religiosos conservadores.

Las reformas en educación, al igual que muchas otras, han sido promovidas como un sinónimo de progreso; como señala Popkewitz (2000) la reforma plantea que al incorporar "nuevos programas, tecnologías y nuevas organizaciones que incrementen la eficiencia en la economía y la eficacia se desarrollará un mundo mejor" (Popkewitz, 2000, p. 13). Esto no necesariamente ocurre, ya que como lo señala el propio autor la reforma "se refiere a la movilización de los elementos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público" (Popkewitz, 2000, p. 13). En ello está implícito que la reforma tiene la intervención del Estado, de las esferas del gobierno, sean regionales, locales o supranacionales, que definen la política pública educativa en los diferentes espacios geográficos. Por otro lado, también la transformación en las relaciones de poder que se están llevando a cabo en las instituciones, es decir en la escuela; el propio Popkewitz (2000) nos plantea que para observar estas transformaciones debe ponerse atención "en la forma en que el poder limita y reprime las prácticas sociales, la manera en que el poder se relaciona con el saber que nos permite expresar deseos personales, voluntades, necesidades corporales e intereses cognitivos" (Popkewitz, 2000, p. 15). De igual manera está implícito en este planteamiento que las reformas escolares tienen un contexto, es decir, deben situarse bajo una perspectiva histórica, que presupone relaciones específicas entre poder y saber en un espacio, cultura y tiempo determinados. Las reformas son "una cuestión sobre la relación entre el saber (epistemología, las instituciones y el poder) y al mismo tiempo las interrupciones y rupturas en las relaciones sociales producidas entre la epistemología y las instituciones" (Popkewitz, 2000, p. 16). Pudiendo ser situaciones evolutivas o involutivas en los diferentes aspectos a las que están dirigidas.

Las pruebas estandarizadas, sobre todo de carácter internacional, han servido como pretexto para iniciar reformas escolares; una muy relevante es el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se realiza en más de 30 países desde el inicio del tercer milenio. Y ha sido uno de los grandes motivos a escala mundial para implementar reformas educativas.

Después de PISA, se observa una gran cantidad de esfuerzos de reformas en muchos países. Destacar en especial los de Alemania, la publicación de los resultados de 2000 y, más recientemente, las iniciativas de reforma de Austria a los de 2009. En Alemania, produjo un gran impacto el hecho de que un país cuyo sistema educativo se suponía que funcionaba bien, demostrará que el rendimiento de sus alumnos estuviera por debajo de la media de la OCDE en todas las materias (Fend, 2012, p. 46).

Según lo comenta Fend (2012), todas estas medidas parten de la convicción de que el sistema educativo se puede reformar conduciéndolo hacia un progreso deseable y asumiendo un cambio de manera racional a partir de intenciones definidas. Estas prácticas deberán producir los efectos deseados, pero el cambio más relevante, es transformar el paradigma que representa el paso de la gobernanza del *input*, de la aportación, a la gobernanza del *output*, del rendimiento. Es decir, las reformas están orientadas al rendimiento verificable del estudiante y lo que busca es el desarrollo de los niveles educativos basados en el control mediante pruebas estandarizadas; a decir de Fend (2012), desarrollar estándares mediante la aplicación de instrumentos de evaluación objetiva, pruebas que tengan accesibilidad en sus resultados de manera universal y fundamentándose en la teoría de los test. Las políticas internacionales de medición de capital humano, las que buscan comprobar cantidad y calidad, de pruebas estandarizadas buscan según la OCDE:

Evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, a los 15 años y tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de educación obligatoria (cuentan con) los conocimientos y habilidades necesarios para su incorporación plena en la sociedad del saber (OCDE, citado por Jarquín, 2018).

Esta prueba ha sido recibida por diversos países como el motivo principal para hacer reformas educativas, los resultados de la prueba PISA se han convertido en motivo fundamental del debate educativo a nivel mundial y el tratar de incrementar los puntajes de los jóvenes de cada uno de los países en dicha prueba ha sido una de las preocupaciones fundamentales de los gobiernos en los diferentes países para impulsar que los jóvenes de cada país estén cada vez mejor en el ranking internacional de resultados de la prueba. México no ha sido la excepción, a partir de que la participación de nuestro país se da desde el año 2000.

Es decir, se está dando preferencia, en ese sentido, a una visión impuesta desde organismos multinacionales a través de la prueba PISA no sólo "un cambio en los requerimientos de la formación escolar dentro del proceso de globalización, con lo que los países industrializados más

avanzados del planeta pretenden desarrollar una concepción de formación que se adecue al paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento" (Messner, 2009). Sino una educación de carácter universal con fundamento en la dimensión pragmático-funcional de la formación que olvida las dimensiones pedagógicas de la escuela y la configuración de la escuela y el aprendizaje como espacio social y cultural; con las implicaciones de una formación meramente individual, con la optimización del rendimiento y una concentración unilateral de medidas de estandarización y control de resultados.

Las modificaciones durante el gobierno de Enrique Peña Nieto en la política educativa de México responden a los intereses de grandes empresas y corporaciones financieras capaces de controlar el mercado mundial de inversiones, es decir la reforma educativa implementada entre 2012 y 2016 es la continuidad de una serie de acciones que se han desarrollado en el marco del neoliberalismo que se aplica en México desde 1982; en los años 80, según refiere Hugo Aboites (2012), el Banco Mundial empezó a elaborar un análisis sobre la educación en México bajo la perspectiva de hacer eficiente el uso de los recursos del Gobierno Federal, esta eficiencia implicaba gastar menos y con el gasto realizado mostrar resultados; al ingresar México a la OCDE empieza recibir:

recomendaciones cada vez más importantes a partir de la evaluación del sistema educativo mexicano que a mediados de los noventas el organismo realiza acerca del sistema educativo nacional (1997), sobre todo a partir de los años 2000 cuando comienza la aplicación de las pruebas PISA, en el año 2008 aparece ya no alguna recomendación, sino un acuerdo firmado entre el gobierno y esa organización; se trata del acuerdo de cooperación México-OCDE *para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (Aboites, 2016).

Según refiere Aboites (2012) en la relación de colaboración entre el gobierno mexicano y la OCDE se establecen diversas *iniciativas para mejorar* las escuelas con la evaluación:

Con esto, en primer lugar, la nueva evaluación deja de ser un asunto nacional y adopta cada vez más funciones, objetivos y características derivadas de las necesidades de una dirección internacional de la educación en ciernes. La evaluación ya no responde tanto a las necesidades específicas de las instituciones, escuelas o regiones e incluso naciones que intentan mejorar su educación sino a las prioridades y necesidades de conocimiento y de control definidas a nivel global... En segundo lugar, esta nueva evaluación se convierte en un instrumento estratégico en la conformación del perfil educativo y laboral que cada país se ve forzado a adoptar en el contexto de la globalización económica (Aboites, 2012, pp. 61-62)

Estas recomendaciones que aparecen en el acuerdo con la OCDE son implementadas con mayor profundidad en la reforma de 2012-2013. Sin embargo, acciones legales para modificar las relaciones en la escuela no se limitan a las implementadas al exterior del país, sino también responden a diferentes presiones del empresariado mexicano.

...los sucesivos gobiernos de los años 90 y 2000 han ido cediendo cada vez más espacios y soberanía nacional a las visiones empresariales y financieras internacionales en el quehacer con la educación. Han pactado con ellos y han retomado incluso sus propuestas muy específicas (Aboites, 2016).

La política educativa ha tenido un desarrollo de planteamientos de los fines de la escuela basado en los paradigmas de eficiencia, competitividad, productividad, calidad y excelencia; insertando el rol social de la escuela en la esfera productiva, ciñéndola a las exigencias del mercado.

Pretendemos clarificar los fines explícitos que se dan en el modelo educativo, para la educación obligatoria presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), tratando de identificar la coherencia entre la estructura de planteamientos que implican los fines, sus implicaciones para la consecución del bien particular y general.

...nos encontramos frente a un cambio de era.

En medio de esta incertidumbre, tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan enfrentar el difícil momento histórico que les está tocando vivir y logren realizarse plenamente (SEP, 2017, p. 9).

En el enunciado citado de la SEP, pudiera tener mayor relevancia la afirmación de que “preparar a nuestros hijos e hijas”, por las implicaciones que se pueden desprender de la aseveración. Preparar, según el diccionario, significa prevenir, disponer (una cosa) para que sirva a un efecto, hacer las operaciones necesarias para obtener un producto o bien capacitar o instruir para realizar una tarea. En las tres acepciones de preparar destaca la prevalencia de un sujeto que hace y otro sujeto o cosa que es susceptible de disponer, modificar o instruir. Situación que implica lo que Philippe Meirieu (1999) planteaba: "todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado" (Meirieu, 1999, p. 22), por lo que ha de prepararse para enfrentar el futuro y puedan a través de esa preparación lograr un desarrollo en ese tiempo venidero. Educarles, en la tesitura de que habrá que "introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte,

la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos" (Meirieu, 1999, p. 23). Porque el cambio de era implica vicisitudes, incertidumbres que habrá que enfrentar por medio de la escuela. La escuela entonces debe "construir" el hombre del futuro, tal como el Dr. Frankenstein creara a una criatura con el amasijo de partes de ser humano moldeado a un nuevo ser, así la escuela con la tarea cotidiana de sumar conocimientos preparará a los hombres del mañana.

En el siglo XXI, el primer gran desafío del Sistema Educativo Nacional es mejorar la calidad de la educación, de manera que, como lo establece el Artículo 3° constitucional, los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017, p. 42).

El primer fin planteado en el modelo educativo, la prioridad, es la calidad. Esta es una categoría que se emplea con frecuencia en el mundo fabril, en la producción; en este ámbito "calidad" es el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren capacidad de satisfacer necesidades, gustos y preferencias, y de cumplir con expectativas en el consumidor. Tales características están referidas a los insumos utilizados, el diseño, la presentación, la estética, la conservación, la durabilidad, el servicio al cliente, el servicio de postventa. En ese marco hablar de calidad es hablar de productos, que se enmarca muy bien cuando en el discurso oficial se habla de la producción del capital humano. Al hablar de calidad educativa, la calidad se puede enmarcar en diversos factores: sociales, pedagógicos, económicos, políticos, regionales y/o nacionales que condicionan los procesos educativos; lo que desmaterializa el concepto.

El segundo gran desafío es reducir las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo. Estas brechas existen en todos los niveles, ya sea entre modalidades educativas, grupos sociales o regiones, tanto en materia de acceso como en el propio desempeño escolar. Estas desigualdades son resultado de una compleja interacción de causas internas y externas al sistema educativo (SEP, 2017, p. 44).

En este fin planteado solo se enuncian cinco tipos de desigualdades estructurales que pretenden abarcar al conjunto de éstas, pero no se considera por ejemplo la ubicación geográfica y cercanía o lejanía de los sitios de mayor población, mientras que en las acciones del día a día se habla de la re-concentración de escuelas que estén alejadas de centros poblacionales grandes. De igual

manera no se habla de las escuelas multigrado que representan la mitad de escuelas de preescolar y primarias del país<sup>9</sup> y que, según el discurso oficial, desaparecerán en los próximos años.

El Modelo Educativo parte de una visión clara de los fines que debe tener la educación en el siglo XXI... la educación presenta una gran oportunidad para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial. Para lograrlo, la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente (SEP, 2017, p. 45).

Aparentemente en este apartado la SEP está preocupada por el potencial del individuo y el conjunto de individuos. Pero sobresale que los niños y jóvenes deben adquirir capacidades para potenciar la producción de mercancías, en ello subyacen planteamientos del liberalismo que ha planteado Macpherson (2005) en su *Teoría política del individualismo posesivo*, que subraya las siguientes características:

1. Lo que hace humano a un hombre es ser libre de la dependencia de las voluntades ajenas.
2. La libertad de la dependencia ajena significa libertad de cualquier relación con los demás salvo aquellas en las que el individuo entra voluntariamente por su propio interés.
3. El individuo es esencialmente el propietario de su propia persona.
4. El individuo no puede enajenar su propiedad de su propia persona, puede enajenar su capacidad para trabajar.
5. La sociedad humana consiste en una serie de relaciones mercantiles.

La política educativa expresada en el nuevo modelo educativo implica que se sitúa a la escuela en la esfera de la producción partiendo que el individuo es libre en tanto puede vender su fuerza de trabajo y con ello lograr una sociedad más justa donde impere el comercio y el intercambio de mercancías, incluida la fuerza de trabajo.

En los planteamientos de la nueva Ley General de Educación, aprobada en 2019, se habla de excelencia y el máximo logro de aprendizaje (art. 11), de la educación para la vida y para el

---

<sup>9</sup> Con datos del ciclo escolar 2015-2016, se advierte que a nivel nacional más de la mitad (50.1%) de las escuelas de preescolar tiene cuando menos un grupo multigrado. En el caso de la educación primaria, la mitad de las escuelas a escala nacional (50.4%) tienen grupos multigrado. (Instituto Nacional de evaluación educativa (INEE), La educación obligatoria en México, informe 2018, consultado en: [https://local.inee.edu.mx/portalweb/informe/2018/04\\_informe/capitulo\\_0502.html](https://local.inee.edu.mx/portalweb/informe/2018/04_informe/capitulo_0502.html)

bienestar y desarrollo social (art. 16, fracc. IX), además de la vinculación con la sociedad (art. 17) con ello se parte de que el esfuerzo en la escuela debe ser privilegiando al individuo inserto en relaciones de producción capitalistas. Bajo una perspectiva que las definiciones de estos fines están determinadas por la rectoría del Estado en la educación.

## **2.4 La visión horizontal desde la autogestión**

Los fines de la escuela, de la Metodología 55, están inscritos en la vieja discusión sobre las dimensiones que debe atender la educación, la escuela; esa que ha llegado hasta nuestros días. Una discusión que ha tomado diferentes matices, según la visión de quien la plantee y el periodo histórico que se esté viviendo. Desde el planteamiento de Messner (2009), la discusión puede resumirse en una confrontación entre dos programas pedagógicos: el de las competencias y el de la *bildung*.

Messner (2009) plantea una formación para todos, es decir que sea posible que todos los individuos pueden aspirar a tenerla, si lo vemos de otra forma podríamos hablar de una formación democrática. En segundo lugar, plantea que la formación debe ser una aspiración para abarcar todo aquello de lo que el ser humano es capaz, en ese sentido debe atender las diversas dimensiones de las que está constituido el ser humano, sin limitarse a lo que demanda el ámbito productivo o económico. En tercer lugar, plantea que toda formación debe tener por objeto la determinación autónoma de los participantes, con ello es privilegiar a la persona como un ente individual y capaz de decidir por sí mismo, para sí y en relación con otros.

En esta perspectiva la preparatoria 55 desde su origen fue un lugar para todos, porque fue una respuesta autogestionaria a la ausencia de un espacio educativo y se propuso ser un sitio que no excluye, ya que se procura abrir un lugar a todos los estudiantes que habían sido rechazados por reprobar el examen de ingreso, por no haberlo realizado, por su bajo promedio o bien por las características del estudiante (edad o condición de pobreza), fue una peculiaridad que caracterizó a la escuela.

Se tenía el objetivo de ingresar a todos los estudiantes, independientemente de la edad, que tuvieran un espacio en esta escuela, para estudiar. En la escuela, desde que lo recuerdo, siempre se buscó la forma de que esos estudiantes ingresaran... hacía reuniones, se hacían marchas y mítines en Toluca para exigir el derecho a la educación... pues de esa manera fue que la escuela les daba espacio a los muchachos (Entrevista 3, p.1).

Desde el planteamiento de la Metodología 55 y su práctica en la preparatoria se ha planteado que quien llega a las aulas no es un alumno sino un estudiante, es decir es una persona que tiene la intención de aprender; desde la definición de la Real Academia Española el alumno es la persona que recibe enseñanza o bien etimológicamente significa el que es alimentado, mientras que estudiante hace referencia a quien está en búsqueda de conocimiento. Del mismo modo los jóvenes en la escuela no solo se relacionarán con el “conocimiento”, sino con sus pares estudiantes, con los docentes y la comunidad; es decir habrá una red de relaciones donde intervienen las emociones, la cultura y las experiencias individuales y colectivas. Y que el aprendizaje debe darse en el terreno personal, grupal y comunitario impactando en los diferentes ámbitos de la persona.

Siguiendo el argumento de Messner (2009); bajo estas tres premisas la formación no debe tener como objetivo la selección individual, tal como lo plantean las competencias demandadas desde los test PISA: comprensión lectora, lógica matemática y ciencias, sino que debe de atender aspectos tales como la dimensión estética, la social y la política. La formación no puede pretender establecer elementos únicos de formación con carácter universal, sobre todo por la enorme heterogeneidad de tradiciones y culturas a nivel mundial y particular en cada uno de los países; el caso de México tiene particularidades a partir de la cosmovisión de cada región. En lo que se refiere a la aplicación de lo que se aprende en la escuela, la formación planteada por Messner (2009), no puede limitarse a una dimensión pragmático funcional, sino debe preocuparse de formar intelectual, activa y cognitivamente de manera estructural. Por otro lado, desarrollar la posibilidad como algo inherente en la vida cotidiana y no limitarse en dar sentido a la realidad existente. La formación debe considerar la factibilidad de la motivación en el aprendizaje de contenidos y no limitarse a la perspectiva relacional entre contenidos y vida cotidiana. Atender las dimensiones sociales-éticas del aprendizaje escolar desde una perspectiva de carácter de componente integral, entendiendo que la escuela y la enseñanza son un espacio social y cultural,

y la dimensión crítica de la razón. Frente a un planteamiento en dónde la tarea de la escuela es producir mercancías, bajo formas de rendimiento mesurables, es decir, apostarle a una optimización del rendimiento de los elementos de la escuela con una visión unilateral de medidas de estandarización y control de resultados. Generalizando el juicio racional y objetivo; convirtiendo a la escuela en una institución cuyo único fin es producir resultados, que sean competentes para el mercado globalizado.

Hoy en la discusión entre formación y competencias tenemos que preguntarnos en qué momento se hipostasió la pragmática utilitaria en la escuela. Esto tiene que ver, a decir de muchos autores, con la modernidad. En el tránsito a la modernidad, Comenio planteaba que la escuela tiene la intención de des animalizar a la humanidad, la invención de la máquina de educar, es decir la escuela, ha sido para la modernidad lo que necesita para consolidarse; la escuela es necesaria para construir una ciudadanía moderna pero también para vincularla con el trabajo. A partir de la modernidad se convierte en un espacio donde las generaciones se preparan para incorporarse al mundo laboral, económico, y el profesor se convierte en un operador de la maquinaria para producir resultados que sean útiles en el mercado. En la visión de Taylor los fines de la escuela los debe definir el filósofo platónico, el iluminado, el filósofo de la modernidad; en una visión diferente, la inglesa, se reconoce que los fines de la escuela los determinan las corporaciones. Desde el planteamiento de Max Weber se habla de la racionalidad, la modernidad y el capitalismo, el capitalismo se convierte según esta visión en una concepción que da consuelo, casi religioso, en la modernidad las religiones incorporan el concepto del trabajo y en ese sentido se incorpora un planteamiento ético económico. La ética protestante es una ética de la ganancia, es decir, adecuar los medios a los fines, revisando los medios para la ganancia, porque la ganancia es el fin último del sistema capitalista; este es el principio de la racionalidad.

## **2.5 Los fines en la Metodología 55**

La Metodología 55, como parte de la *praxis* autogestionaria, surge como una respuesta a la problemática escolar de abandono escolar y reprobación que crecía aceleradamente a principios de la década del 2000 y en la inquietud de postular elementos que concretaran una visión de

escuela y trabajo docente con una visión transformadora; respuesta que se desarrolla desde la autogestión y experiencia adquirida a lo largo de la lucha por consolidar la escuela.

La praxis autogestionaria tiene como punto de partida las carencias o necesidades concretas que un colectivo siente, comparte, identifica y se propone resolver. El conjunto de procedimientos y esfuerzos desarrollados para acometer esas necesidades tiene como un correlato intrínseco, al aprendizaje social. Los grupos movilizados, y sus individuos, producen nuevos significados, nuevas habilidades; descubren tanto sus aptitudes como sujetos históricos transformadores, como sus cegueras, limitaciones o restricciones para actuar o para alcanzar metas (Hernández, 2015, p. 4).

Al formularse la Metodología 55 se consideraron dos lógicas de la existencia de la escuela de educación media superior. La primera era la lógica del Estado: preparar a los alumnos para ingresar a la educación superior y/o para desempeñarse en los sectores productivos de la sociedad; desde una visión que privilegia la racionalidad económica, el eficientismo, la homogenización, la productividad y el valor de cambio, *la producción de capital humano*. La otra forma de pensar nace desde el colectivo escolar, donde se planteaba la necesidad de revisarse y hacerse conscientes del tipo de población escolar y sus intereses, a los que debemos servir con nuestra labor y con ello incidir en la transformación de la sociedad. Según se refiere en el documento de la Metodología 55 se resolvió que el trabajo se realiza con personas que, en su inmensa mayoría, están transitando de la adolescencia a la adultez, pues se encuentran entre los 15 y 18 años de edad; dependen económicamente, en su mayor proporción, de su familia; tienden y ensayan la toma de decisiones autónomas; se involucran en relaciones de pareja; y, entre otras cosas, se plantean proyectos de vida inmediatos y a largo plazo de manera particular. Identificamos pues el gran sentido, la misión de nuestro proyecto educativo:

Contribuir, desde el curriculum del bachillerato oficial, a la cómoda transición de los y las adolescentes a la adultez, orientando los procesos de aprendizaje-enseñanza hacia: el ensayo andragógico, el desarrollo del pensamiento formal, el ejercicio de las inteligencias múltiples y las sustentabilidad y racionalidad ambiental... para incidir en la transformación de la sociedad (Testimonio escrito 1, p. 12).

Por ello se adopta la andragogía como teoría educativa pertinente para los adolescentes que se encuentran en transición a la adultez (Hernández, 2006 p. 14). Persiste en este precepto una concepción de escuela, de aprendizaje y del estudiante; lo que está contenido en el planteamiento "se trata de sujetos que ensayan, mediante experiencias de aprendizaje la autodeterminación, el

compromiso y la autonomía" (Hernández, 2006, p. 14). Las implicaciones que este planteamiento tiene son: concebir a la persona, en este caso al estudiante, como un ser con capacidad de decisión, con la posibilidad ejercerla con autonomía y sobre todo con el compromiso en términos de las decisiones que lo lleven a procesos de aprendizaje. Subyace en los planteamientos anteriores la concepción de que el ser humano es un ser singular capaz de encontrar las herramientas para actuar, al mismo tiempo al plantear el aprendizaje grupal como eje fundamental, se pone de manifiesto que el ser humano es un ser social. Se plantea que en la propia andragogía actúan cuatro componentes: el participante o estudiante, el andragogo, el grupo colectivo y el medio ambiente. Lo que implica un aprendizaje autónomo, grupal y contextualizado cultural e históricamente en donde están insertos los docentes y los estudiantes en la misma condición de aprendices relacionados mediante un fin.

Al reconocer que el aprendizaje del estudiante y profesores va más allá de los contenidos programáticos, de la ciencia, y concebir que por lo menos existen tres grandes áreas de desarrollo del individuo (conocimientos, habilidades y actitudes) se reconoce que el aprendizaje se desarrolla de forma integral y compleja; en ese sentido la idea de un ser humano más allá del logos; lo que se ve reforzado con el planteamiento de que el estudiante debe ensayar andragógicamente el ejercicio de las inteligencias múltiples planteadas por Gardner.

Para esta transformación curricular los docentes deberían estar en un proceso de formación permanente, sobre todo en sentido didáctico-pedagógico, con la intención de modificar el proceso tradicional de enseñanza aprendizaje. En este punto existe el distanciamiento con la escuela tradicional y de manera implícita está una crítica no sólo a la concepción de la "escuela bancaria", que definía Freire, sino también una crítica a la escuela oficial o institucional, de la política educativa, que considera que el profesor es un ser acabado con la capacidad de transmitir el conocimiento que posee, el que le ha dado su preparación en el propio sistema educativo y que actualmente debe demostrar con la evaluación docente. La formación, en este sentido, no solo incluye al estudiante, al joven, sino tiene un carácter abarcativo a los integrantes de la comunidad escolar. Donde el docente y el colectivo de maestros tendrán que transformar de manera consiente la carga cultural que los atraviesa y determina para reproducir las maneras de aprender, de relacionarse con los otros, de ejercer la docencia y en última instancia la ciudadanía. La

formación del profesor transcurre en el compromiso participativo de la autogestión, en la lucha por el reconocimiento de estudios de los estudiantes, del reconocimiento de la plaza y su correspondiente pago, por la construcción de las aulas, la dotación de equipo y mobiliario, pero sobre todo en la lucha solidaria por los derechos de los compañeros, contra la exclusión, por la reivindicación de la justicia y los derechos sociales. La formación continua en la asamblea, donde se tiene que incorporar en discusiones, comprometer tiempos extras para acudir a una movilización, comprometer la reflexión, la argumentación, para después, en el trabajo académico, mirar de manera diferente, desde el crisol de la resistencia, la forma en que se acomete el aprendizaje y se lleva a las aulas el trabajo colaborativo, el respeto a la diferencia, el impulso de la individualidad en el colectivo.

Partiendo de la concepción del currículum emancipador "que supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, para atender a la libertad en diversos niveles, sobre todo de conciencia" (Hernández, 2006, p. 70), en una práctica participativa, donde se realicen procedimientos de planificación, observación y reflexión, bajo una perspectiva de investigación-acción.

Se hace una crítica al planteamiento curricular oficial de los planes y programas de estudio y al perfil de egreso planteado en ellos, "destacando qué es un proceso burocrático y asistemático, con inconsistencia teórica e inviabilidad en la práctica, particularmente en la orientación educativa" (Hernández, 2006, p. 57). En la crítica hecha al sistema curricular se encuentra que no se basa en un diagnóstico de las condiciones de estudiantes y escuelas en las diferentes regiones, ni en propuestas de los docentes y estudiantes de nivel medio superior; que, como una política educativa general de nuestro país, fue una decisión cupular, impuesta por las autoridades, sin que haya mediado una revisión y análisis de la experiencia. Ante esta crítica se propone la experiencia autogestiva de la Preparatoria 55 y de las organizaciones que han acometido el trabajo educativo en el Estado de México. Particularmente lo que se ha hecho a través de la experiencia de la escuela propia, en una "perspectiva reconstruccionista de la contribución de la educación al cambio social" (Hernández, 2006, p. 58).

Desde la teoría de sistemas se plantea que, para acometer las tareas de aprendizaje, el análisis funcional de contenidos debe considerar de manera sistémica los aprendizajes; en donde se pueda diferenciar entre conocimientos, habilidades y actitudes que lo conforman, y de los cuales los

docentes deben ser conscientes. Por ello al estudiante se le considera como persona, no solo como el individuo homogéneo al que debe educarse, brindándole conocimiento, sino, aquel que tiene pensamiento, emociones y una cultura por sí mismo.

Se hace la valoración que el aprendizaje es un proceso interno que ocurre en cada individuo, sin embargo, en la Metodología 55 se privilegia la concepción del aprendizaje que se construye de manera grupal o social (Hernández, 2006, p. 14). En el aprendizaje grupal también se concibe que el docente, el profesor, no enseña, sino que es quién propicia el aprendizaje, partiendo de la concepción de Paulo Freire que plantea: “en el grupo, los docentes y estudiantes se encuentran en un proceso de enseñanza y aprendizaje mutuo, colectivo, dónde el profesor deja su figura central en la escena grupal”. Al mismo tiempo se concibe al aprendizaje activo como el método de enseñanza, la estrategia de aprendizaje en los niveles cognitivos y metacognitivos (Hernández, 2006, p. 14).



**CAPÍTULO III**  
**OBSERVAR EL PASO DEL RÍO**



### 3.1 A manera de introducción

El currículo es una sobre determinación de los contenidos, las estrategias y su forma de verificación, cuyo fin es la “trasmisión de la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que consideran que van a desarrollar o que consideran que debe desarrollarse con y para los estudiantes” (Gimeno, 2010, p. 30). El currículo como parte de la cultura dominante llega a transformarse en ordenamiento jurídico y en norma prescrita, también en una pulsión social que es aceptada como verídica y necesaria para el bienestar, se desarrolla en un documento que sirve de guía para la enseñanza aprendizaje y las actividades del sistema escolar, se conforma además de contenidos y mecanismos para su transmisión de elementos de verificación que conforma la evaluación. El currículo en esto última cobra su importancia social y le da a la escuela un grado la certidumbre de su quehacer.

La evaluación diseñada desde la política educativa puede ser diferente a la que se concibe en las aulas, desde los docentes o la “cultura escolar”. Vista así, se convierte en un ejercicio de la política educativa, de las autoridades, del Estado que ejerce acciones de poder al implementarla en la escuela.

El currículo y la evaluación representan un fenómeno social y como tal lo trataremos, retomando el planteamiento de Pierre Rosanvallon (2003), quien plantea que la comprensión de la sociedad, (y sus fenómenos) debe realizarse considerando la interacción económica, social y cultural, tomando en cuenta la lógica institucional y la procedencia del hecho de la institución (nivel globalizante). O bien como lo plantea Zemelman (2007): "este tipo de reflexión exige un esfuerzo de apertura del razonamiento para captar la dinámica compleja y multidireccional del movimiento que constituye a la realidad". Es decir, un fenómeno como lo es la evaluación se debe analizar en un nivel globalizante donde lo político es clave y por ello lo trataremos como un tema histórico-político. En la perspectiva de que en el juego de poder se define y pone en práctica el currículo y la evaluación, éstos se tornan en instrumentos de su ejercicio. Del ejercicio del poder en el aula, en la escuela, en la comunidad y en la sociedad. Para entenderlo en el presente haremos un recuento histórico de la emergencia del currículo y la denominada “evaluación moderna” en la escuela. Estableciendo la manera en que, en el nivel macro, su uso ha sido como mecanismo de dominio y control, de exclusión y de castigo. Aclarando que, en la política

educativa contemporánea del país, se ha establecido de manera explícita que el currículo y la evaluación están indisolublemente ligados a la calidad educativa y a la excelencia. El currículo es algo que no se discute, sino que se ejecuta, sin embargo, entendiéndolo como un proceso al currículo como un proceso en constante reconstrucción, proceso del orden político en el que intervienen actores que tiene la posibilidad de diferenciar la forma de actuación de la escuela en cada circunstancia y acción.

Que la evaluación se ha convertido en el pináculo de la calidad, de la calidad de la educación, de la calidad laboral del docente, o la calidad de los conocimientos. Si bien la evaluación se ha convertido en un procedimiento que está en boca de todos y en sus acciones, debemos preguntarnos si ésta es una necesidad, si es inherente a la educación, a la escuela o qué es lo que representa en las aulas, en el país, en la sociedad. En ese tenor la Metodología 55 evalúa desde otra mirada.

### **3.2 Primer acercamiento al currículo, desde la escuela**

Una de las preocupaciones más apremiantes de las comunidades, después de tener para comer y un techo, es que haya una escuela en la región donde se asienta la población, es común escuchar el pesar por la ausencia del espacio institucional donde los niños aprendan a leer, escribir y hacer cuentas; aún más si se le preguntara a los pobladores de pueblos y colonias populares su opinión de contar con una universidad en el lugar donde habitan, donde puedan sus hijos estudiar la mayoría contestaría afirmativamente. En este deseo subyacen por lo menos dos improntas socioculturales, la primera tiene que ver con la idea que quién estudia, quien cursa la escuela, deberá ser mejor persona de la quien no lo ha hecho, la segunda que por el solo hecho de tener una escuela y con ello todo lo que ofrece en sus planes de estudio junto con su certificación, conducirá necesariamente a un desarrollo ascendente o positivo del individuo y la comunidad. La primera condición implica algunos aspectos, el primero y más relevante tiene que ver con la movilidad social que posibilita el saber leer, hacer cálculos, conocer de leyes, ser experto en alguna ciencia o hablar varios idiomas. Este conocimiento y su *expertise* permite obtener un cargo laboral con remuneraciones suficientes para acceder a mayor riqueza y con ello a un nivel

de vida superior, otro tiene que ver con la bondad humana o con la calidad moral que da el haber estudiado o estar certificado por una escuela, quien curso la escuela entonces tiene la posibilidad de ser poseedor de la verdad, de la justicia y la sabiduría, lo que le permite incluso ser buen gobernante o buen dirigente. La segunda condición implica que la presencia *per se* de la escuela le confiere al espacio geográfico una mejor condición de desarrollo y con ello bienestar, que lo que se enseña en la escuela es lo más adecuado para niños y jóvenes, que los temas de planes y programas, la estrategia de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la escuela son los más pertinentes que las costumbres a las que nos ciñe la escuela son los más adecuados, se tiene que acudir en un horario, se debe ir con uniforme, se deben hacer honores a la bandera, en fin toda la cultura escolar se acepta sin cuestionar, porque se concibe que en sí misma la escuela traerá mejoras para las personas y la sociedad. Sin duda esta concepción de la escuela pertenece a los adultos y la preocupación de éstos, lo que hace posible que se construyan, conformen o autogestionen las escuelas en las comunidades.

Los adultos y padres de familia se preocupan porque los niños vayan a la escuela, que estudien y sean alguien en la vida, que se sepan expresar, esa es quizá la motivación primigenia para crear una escuela, el interés de los adultos, el interés de los padres y madres de familia... También se da por hecho que ir a la escuela, leer libros y aprender de los maestros, son la fuente del conocimiento, que son el ejercicio de la ciencia y constituye el recurso supremo para hacer de los niños a alguien de bien (Testimonio escrito, p.1).

Una tercera condición tiene que ver con una preocupación trascendental en torno a la transmisión de la cultura y el conocimiento humano, las buenas maneras y los ideales de la sociedad, ésta se refleja en la canción de Joan Manuel Serrat en el álbum “En tránsito” de 1981, esos locos bajitos.

A menudo los hijos se nos parecen...  
Esos locos bajitos que se incorporan  
Con los ojos abiertos de par en par  
Sin respeto al horario ni a las costumbres  
Y a los que por su bien hay que domesticar  
Niño deja ya de joder con la pelota  
Niño que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca  
Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma  
Nuestros rencores y nuestro porvenir...  
Nos empeñamos en dirigir sus vidas  
Sin saber el oficio y sin vocación...  
Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones  
Con la leche templada y en cada canción...

En esta concepción se expresa la preocupación por la transmisión de saberes entre las generaciones y se puede concebir a la escuela como la institución profesional que contribuirá, por lo menos, a esta labor que los padres asumen sin conocimiento de causa o bien con insuficiencias en la formación propia. Se asume que ante las carencias de las personas para atender la formación de los hijos está la escuela, la que además se ha convertido en un derecho humano, un derecho constitucional, garantía individual que el Estado debe proveer. Que al hacerlo no puede equivocarse, ya que los que han diseñado la escuela no pueden errar en lo que se necesita para vivir la infancia o juventud y para ser un buen ciudadano del país y del mundo. Que quienes diseñaron y ejecutarán la educación saben y valoran en gran estima lo que habrá de enseñarse de vez en vez a cada niño y joven según su edad.

Cabe preguntarse cuál es el origen de esta forma de pensar y por qué no se piensa de otra manera, para responder podemos recurrir a lo que Beltrán (2010) nos plantea en torno al currículo, parte esencial de la escuela y de los sistemas educativos, “tiene un emplazamiento, un cobijamiento institucional” (Beltrán, 2010, p. 55), con normas y reglas que han alcanzado un carácter jurídico, que lo hacen legal y garantizan su cumplimiento. Con ello la ciudadanía tiene garantizado el acceso de conocimientos suficientes y necesarios que se han convertido en “bienes públicos”, han adquirido la forma de un derecho con un “valor de cambio” al cual no se puede renunciar y al que, de negarse, se “estaría cometiendo una injusticia” (Beltrán, 2010, p. 56). El mismo autor nos previene que las características estructurales, los criterios normativos, la presencia de personas con demostradas capacidades actuantes en relación al currículo y la escuela van trocándose de elementos ajenos a las comunidades en componentes de la “cultura dominante” introyectándose

en las personas como una necesidad, un derecho irrenunciable y en factor utópico que les hace actuar.

Estas significaciones sociales se explican por un complejo entramado discursivo de diferentes instancias internacionales, nacionales, regionales y locales. Solo mencionaremos, de pasada, algunos planteamientos hechos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus informes de educación. En 1973 se “ponía de relieve la importancia de la educación en el desarrollo de las personas y los pueblos... y como una tarea de la más alta importancia... (a cuya tarea) debía dedicarse medios y esfuerzos ... para conseguir una ciudadanía... que defendiese la democracia” (Sanz y González, 2018). En 1996 el informe del organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se centra en educar para una sociedad mundial de la “aldea planetaria”, la “educación debía hacer consciente al individuo de sus raíces, de su singularidad... al mismo tiempo enseñarle a respetar a las otras culturas... se responsabiliza a la escuela de hacer un mundo más solidario” (Sanz y González, 2018); en este informe se plantea, además de los fines de la escuela los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En el tercer informe de este organismo de la ONU hecho en el 2015, a decir de los autores, se abordan temas de aspecto cualitativo para la educación como la calidad del aprendizaje y la enseñanza, y de la efectividad verdadera de éstos; en este informe que también le confiere a la educación un sentido para el desarrollo humano y social, se reconoce las desigualdades económicas de las sociedades y se propone que la educación se convierta en el motor del desarrollo sostenible.

Estos planteamientos y sus réplicas tropicalizadas en nuestro país y regiones se han convertido en significaciones sociales que han constituido parte de la cultura dominante sobre la escuela. Una cultura que ha sido construida paralelamente al sistema capitalista de producción, la escuela pública y los sistemas educativos en la mayoría de los países occidentales.

La enseñanza y el aprendizaje componen una acción conjunta regulada normativamente, apoyada por reglas institucionales, personal especializado y recursos culturales. Los sistemas educativos son...actores institucionales que operan bajo el mandato de actores externos y producen en la generación joven... unas disposiciones que se consideren deseables (Fend, 2012, p.51 en Tröhler y Barbu, 2012).

En consecuencia, los sistemas educativos son configuraciones de la acción reguladas institucionalmente...En la época actual, el sistema educativo tiene varias funciones sociales importantes: preservar la cultura, cualificar a las personas para el trabajo, la participación social y ocupacional e integrar a los ciudadanos de una nación (Fend, 2012, p.51 en Tröhler y Barbu, 2012).

Cuando nace el Estado capitalista se inicia la concreción generalizada de la escuela pública, las acciones de grupos de la burguesía y la intelectualidad liberal inician un esfuerzo para institucionalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, uno de los primeros objetivos que se plantearon estos actores fue secularizar la educación, al ocurrir esto también nace “el oficio de maestro” y los sistemas escolares formales. Osterwalder (2012) nos refiere que durante los años más álgidos del triunfo de la Revolución Francesa ya se discutía en la Asamblea Constituyente la importancia de la escuela, primero se asignó al Estado la conducción y responsabilidad de la educación pública y la enseñanza de la política y moral en 1789. Al establecer la instrucción pública para toda Francia y para todos sus ciudadanos (hombres), se hizo una amplia propuesta educativa y se creó un comité de instrucción pública junto con una propuesta de ley que se presentó en el Parlamento en 1792. No prosperó la ejecución de las propuestas por falta de recursos y por el devenir político. En estas discusiones se condensaba la disputa por la escuela entre la iglesia y los liberales, los últimos de los cuales buscaban la escuela laica; a pesar de que esto se pudo concretar hasta el siguiente siglo, es importante destacarlo como dato.

“Con la política de Guizot de 1833, el nuevo gobierno introdujo cuatro nuevas prioridades (en el tema educativo):

...se obligó a los departamentos como unidades administrativas a crear *ecoles normales*, centros de formación de maestros.

...a partir de 1834 hubo publicaciones regulares sobre la escuela y los profesores, un *manual general*, y una serie de libros de texto

...se creó un gigantesco aparato de inspección escolar... (que) registraba datos estadísticos...controlaba la posterior creación de escuelas

...el Estado aportó cuantiosos fondos” (Osterwalder, 2012, p. 21 en Tröhler y Barbu, 2012).

La secularización de la escuela coincide con la consolidación de los Estados de carácter burgués, este proceso en “Europa se diversificó. La secularización se produjo a diferente velocidad en los diferentes países” (Fend, 2012, p.52 en Tröhler y Barbu, 2012). A lo largo de los siglos XIX y XX los sistemas educativos de Europa crecieron y tuvieron enorme avance “La progresiva construcción de centros fue paralela a la invención de métodos de enseñanza y de la formación de profesores, de donde nació un nuevo grupo social de profesionales” (Fend, 2012, p.52 en Tröhler y Barbu, 2012).

Al mismo tiempo que los sistemas educativos se consolidaban, el método científico se introdujo en la escuela, al secularizar el oficio del profesor se pasa de una vocación que tiene mucho de apostolado a un oficio aprendido, la ideología positivista en que se basa el conocimiento científico le exige al docente una serie de conocimientos que solo puede tener si se prepara para eso, además se le confirió dos funciones, una técnica que le exige desarrollar aprendizajes y una moral que le confiere la responsabilidad de transmitir los valores de la época de una generación a otra. Pronto todos los docentes se convierten en trabajadores que asumirán una función de productores de “capital humano” acorde con las exigencias de la producción de mercancías, el consumo y el desarrollo tecnológico. Con esta nueva situación la escuela tendrá que cumplir nuevas demandas sociales de contención afectiva, orientación ética y formadora de proyecto de vida. Poco a poco la “ciencia” se irá aplicando en y para la escuela, incorporando especialistas en psicología, en docencia, en didáctica, en administración y sobre todo en la medición de resultados, los que darán cuenta de la eficiencia y eficacia del sistema educativo.

En esta perspectiva la escuela se convierte en un instrumento para alimentar y dar vida a la producción industrial y capitalista, en una entidad reproductora de la forma de vida basada en el consumo. La escuela es el ente social encargado de “reproducir los valores, las prácticas sociales y las destrezas que se necesitan para el orden corporativo dominante... (convirtiendo a la escuela y) la enseñanza escolar... (en una) esfera pública reproductiva (Giroux, 1993, p. 176). A este respecto debemos decir que, dentro de esta concepción, el propio Giroux señala que han coincidido planteamientos de los conservadores que exigen se profundice en la manera de satisfacer las necesidades de las empresas y posturas radicales que miran de manera catastrofista esta condición reproductora de la escuela, ambas posturas consideran que “las escuelas, los maestros y los alumnos solo han figurado como meras extensiones de la lógica del capital... (sin) entender que las escuelas son lugares de debate y conflicto” (Giroux, 1993, p. 176). Y que por ello existe la posibilidad de la transformación en base a la lucha y transformación desde los integrantes de las comunidades escolares.

### **3.3 Segundo acercamiento, en busca del currículo**

En la lógica productivista y de ganancia del capital se ha llevado a la escuela a adoptar diseños de programas de enseñanza aprendizaje perfectamente delimitados, no solo en los contenidos sino también en el tiempo y los destinatarios, con el fin de relacionar la escuela con el sistema productivo. En la medida que los procesos productivos y el consumo se igualan en los diferentes países y regiones se presenta la necesidad de que también los programas escolares puedan homogenizarse y con ello el papel de la escuela para cada individuo y sociedad tendrá que ser similar. Por esta razón se estandarizan los programas con un currículo similar. Muchas cosas se han dicho en torno a este último concepto; el currículo como camino que debe recorrer un estudiante a lo largo del tiempo en que transcurra su escolarización, el currículo como una maquinaria cultural que produce cuerpos para el consumo a partir de utilizar los contenidos como forma de disciplinamiento moral de las nuevas generaciones, el currículo como la sobre determinación o prescripción externa de saberes hacia las nuevas generaciones.

“El currículo es un conjunto de normas y prescripciones sobre-determinado por una cúpula técnico-burocrática. Un discurso prescriptivo con una carga de poder, poder en el saber” (Preparatoria 55, 19 de julio de 2019)

Este acercamiento tiene varias implicaciones, la normatividad que implica una convalidación jurídica y que le da justificación social, la sobre determinación que implica que son agentes ajenos a la escuela, al aula, lejanos en jerarquía de quienes están sometidos a él; el poder como una categoría que pone en juego lo político, el conocimiento, su construcción y validación. Iniciemos con la prescripción: “del lat. *Praescribere*...preceptuar, ordenar, determinar algo... recetar, ordenar un remedio” (Real Academia de la Lengua Española (RAE), 2019).

La palabra prescripción proviene del latín, su definición etimológica refiere la acción y efecto de escribir antes de realizar alguna actividad. Se utiliza en el lenguaje jurídico, pero es más común en el lenguaje médico. En la medicina hace referencia a la formulación, realizada por un médico, de una receta de fármacos que debe consumir un paciente como parte de un tratamiento para curar una enfermedad o un trastorno de salud. Se realiza en una receta médica, debidamente registrada ante alguna autoridad, es decir con carácter legal; la receta debe completarla un profesional de la medicina, un farmacéutico, quien solo podrá vender o entregar medicamentos a quien exhiba una receta.

La prescripción así entendida tiene implicaciones. Quien puede hacer una prescripción es un especialista que es reconocido y certificado por la sociedad como médico. El paciente no puede recibir medicamentos si no están prescritos, definidos en una determinación que se da en una consulta que implica valoración y definición de la enfermedad o afección. La prescripción sólo tendrá valor si está por escrito en un documento que estipula las características específicas del paciente, como el sexo, la edad el número de habitación en que está hospitalizado, la cama, las alergias y algunos datos generales, como pulso, secuencia cardíaca y otros; debe contener los datos del prescriptor, tales como nombre, especialidad y cédula profesional; de la misma forma tiene que especificar la dosis y frecuencia de administración del medicamento. Por otro lado, quién debe de completar la administración del medicamento debe ser un profesional farmacéutico, en un lugar especializado de venta de fármacos permitidos socialmente, una farmacia.

El paciente sólo tiene la posibilidad de llevar a cabo las indicaciones estipuladas en la prescripción si es que quiere mejorar en salud.

En este tenor el currículo es la prescripción de conocimientos y saberes que algún experto o un grupo de ellos seleccionó y dosificó, según los cánones y avances científicos de la época, que los docentes deberán considerar para que los “alumnos” los adquieran o a los que deben de ser sometidos dependiendo de la edad en la que se encuentren y el sitio en que desarrollen sus estudios. Esto implica una *expertise* valorada socialmente, incluso en términos jurídicos, de quien elabora y promulga lo que debe enseñarse y aprenderse a lo largo de la vida escolar. También implica que quien aplica la prescripción deberá tener el *perfil* para hacerlo ya que se requieren capacidades técnicas para ello y además un reconocimiento social, que incluso se convierte en una responsabilidad moral de entregar lo necesario y suficiente en las dosis adecuadas para lograr la enseñanza y el aprendizaje, no más, no menos y no otra cosa que lo prescrito. Mientras quienes serán sujetos de la prescripción solo tiene que cumplir a cabalidad los procedimientos indicados para que puedan curar la enfermedad que representa la *ignorancia*; dado que algún “ente experto” diagnosticó la dolencia con sus características y determinó los tipos de conocimiento necesarios, la dosificación de saberes en el tiempo de vida escolar, las personas quienes lo llevaran a cabo y la forma de verificar que se haya hecho lo que se determinó.

A decir de Ma. Antonia Casanova (2016) existen diferentes perspectivas para conocer o plantear el currículo: una perspectiva academicista que se centra en la organización de contenidos culturales y científicos y su fin es lograr la adquisición del mayor conocimiento posible, la perspectiva social que pretende integrar aprendizajes y capacidades suficientes para que el alumno se incorpore con éxito a la producción, la perspectiva filosófica que parte del concepto de humanidad que se desea lograr mediante ciertos fines últimos y un camino para ello, la perspectiva psicológica que se fundamenta en las teorías del aprendizaje que aporta la psicología, así como las determinaciones evolutivas de las personas, y el enfoque pedagógico que tiene un enfoque educativo a través de la incorporación de la experiencia lograda históricamente en la escuela partiendo de posiciones filosóficas-psicológicas-sociales para lograr el desarrollo integral del educando (Casanova, 2016, pp. 73-75).

La discusión sobre el currículo, aunque es joven, es sumamente amplia ya que contempla tópicos y enfoques diversos, pero sobre todo confronta posturas que difícilmente pueden coincidir. Con ánimo de una delimitación para la comprensión partiremos de planteamientos hechos por Stenhouse (2010)

Por una parte, es considerado como una intención, un plan, una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediera en las escuelas. Por otra parte se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas... el estudio del C (currículo) se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad (Stenhouse, 2010, p.27).

### **3.4 Tercer acercamiento al currículo, la intención y la realidad**

El currículo puede verse de dos maneras, si podemos hacer generalizaciones, la primera de ellas como un campo técnico, un objeto que contiene los planes y programas de estudio de los procesos de instrucción, planteamientos “científicos y administrativos” que ordenan y controlan las acciones de docentes y estudiantes en función de los requerimientos sociales, particularmente el empleo. Pero verlo desde una perspectiva donde la acción escolar es una acción social, nos permite observarlo como una articulación compleja, con contradicciones y en movimiento en sí mismo y en relación con la sociedad. Lo que Beltrán (2010) simplifica como “los saberes y su distribución social del currículo” (Beltrán, 2010, p.50); Desde una perspectiva dialéctica puede verse al currículo y su sentido entre la política, el poder y el control. Siguiendo a este autor que dice que la actualidad es un planeta caleidoscópico donde conviven realidades diversas, no solo en su vida cotidiana sino en la concepción misma de la construcción del conocimiento y su transmisión.

...La peculiar conformación del currículo relativa a los procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje, hace de él un ámbito privilegiado para que puedan cumplirse a través de sus acciones de poder cuya realización o éxito político sea susceptible de quedar sometido a alguno de los múltiples procedimientos de control (Beltrán, 2010, p. 49).

En esta descripción de los contenidos del currículo que hace Beltrán (2010) los asume como la capacidad pasiva del mismo, pero al mismo tiempo hace referencia a que estas características no aparecen de manera espontánea, en primera instancia son productos del pasado y de la

intervención de los actores que interactúan en su establecimiento, “los conocimientos por ciertos, y en consecuencia pasados a sus canales de distribución (y también) los métodos científicos para su construcción” (Beltrán 2010, p.51). Es decir, aquello que se ve como objeto no es tal porque ha sido sometido a la verificación de actores que dan por válido los conocimientos mismos y el método que llevo a su construcción, lo mismo esta verificación le permite definir la certeza para su distribución. Lo que significa que no podrá verse como objeto. “El curriculum no puede abordarse como un ente sustantivo y esencialista; siempre igual a sí mismo... sino que es un proceso de construcción política cuyo sentido se concreta en los contextos socio-históricos de su producción (Beltrán, 2010, p.52).

Si partimos de que el currículo es un proceso político, que tiene como campo de acción el conocimiento y su distribución a través de canales escolares, que en él se cumplen acciones de poder político para el logro de control, que las instituciones se encargan como diría Kant (citado por Beltrán, 2010, p.50), “de transmitir o difundir las formas y ámbitos de conocimiento racional”. Entonces cuando hablamos de currículo tendremos que referirnos al “curriculum X”, también tenemos que reconocer que existe una política, gestiones de poder y ejercicios de control que actúan sobre el currículo, no solo en el dado previamente sino también al estarse construyendo éste.

...es la permanente y diferenciada resultante de todas esas tensiones políticas, ejercicios del poder y efectos del control que, afectando y creando de manera simultánea interacciones de los seres humanos, la naturaleza y los saberes previos sobre la misma en pro de su transformación, persiguen la producción, selección y valoración de conocimientos formalizados, dispuestos para su distribución diferencial (Beltrán, 2010, p. 52).

El currículo está permanentemente “construyéndose y reconstruyéndose”, al mismo tiempo es un proceso que se realiza en diferentes contextos y afectará a quienes en el futuro y en lo inmediato lo reconstruyen. No es un objeto, “es el momento de un proceso complejo” (Beltrán, 2010, p.52), en este momento ocurre el conocimiento al mismo tiempo que se somete a una revisión valorativa y puesta en circulación. Los factores que intervienen en el hacen que esté cambiando. Si sus autores lo diseñan y ordenan su aplicación, las determinaciones del currículo “responden a la cultura dominante en una formación social” (Beltrán, 2010, p.54). El currículo llega a naturalizarse a convertirse “en una compulsión inconsciente” (Beltrán, 2010, p.53) que tiende a

su cumplimiento. Establece relaciones de sometimiento desde las instancias de toma de decisiones que representan a fuerzas sociales, económicas y culturales; con quienes son sometidos a su circulación. Estos últimos encuentran impedimentos para sustraerse de su influencia. Lo que se ve reforzado por el establecimiento de sanciones ejemplificadas por la reprobación. Las determinaciones del currículo se articulan progresivamente, convirtiéndose en introyecciones sociales; dentro de estas determinaciones, la política, el ejercicio de poder y el control son determinantes.

Quienes actúan en el currículo lo hacen de manera política, poniendo en juego los intereses particulares. Esta política se traduce en situaciones institucionales y se convierte, en norma jurídica "...todo currículo tiene un emplazamiento, un cobijamiento de índole institucional, es decir, una limitación de normas de naturaleza jurídica que establecen reglas, el seguimiento de las cuales les permite declarar su licitud" (Beltrán 2010, p.55).

El currículo se sostiene bajo lógicas dadas por un conjunto de reglas explicitadas en normas, leyes y reglamentos, cuyo seguimiento está garantizado por mecanismos de control. En el currículo prevalece un conjunto de "vías, procedimientos, agentes, medios, mecanismos de distribución y control... ensamblados bajo la forma de un sistema" (Beltrán 2010, p.56).

Hasta aquí podemos establecer algunos criterios que nos permiten reconstruir la categoría de currículo: el primero tiene que ver con que no se puede hablar de él como un objeto sino como un proceso que está ocurriendo bajo circunstancias particulares y contextuales, lo que implica que se tiene que hablar del currículo particular y que está dándose bajo tensiones de actores diversos; el segundo tiene que ver con que el currículo relaciona actores que tienen una postura ante la política el poder y el control; el tercero tiene que ver como lo señala Stenhouse (2010) al diferenciar el currículo "como intensión y como realidad". Estos tres criterios nos van ayudar a situar las posturas hegemónicas y contra hegemónicas que subyacen en la escuela y un currículo particular dado desde la autogestión.

### 3.5 Rastreado el currículo

Gimeno Sacristán dice que en su origen el currículo hace referencia al “territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado... tendrá que desarrollar” (Gimeno, 2010, p. 22). Para este autor desde la antigua Roma había presencia del currículo; se hablaba de *cursus honorum*, la suma de los honores que iba acumulando un hombre a medida que se iba desempeñando en diferentes puestos y niveles de gobierno de la República. Era un término utilizado para significar la trayectoria del orden de la carrera política. Agrega que, para efectos de la escuela, hoy, se refiere a la “carrera del estudiante...los contenidos (organizados) de ese recorrido... lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo” (Gimeno, 2010, p.21). Mientras tanto Alfredo Furlán (1991) ubica la aparición del concepto, entre quienes participan en los sistemas educativos de Latinoamérica, en la mitad de la década de los setenta del siglo pasado en medio de un periodo de reformas educativas, el desarrollo de “sectores tecnocráticos” en diversas instituciones y por la difusión que le dieron organismos internacionales y editoriales coincidentes con la expansión e imposición de “criterios pedagógicos norteamericanos” (Furlán, 1991, p. 9).

El currículo desde su aplicación en las escuelas significa la extensión perfectamente delimitada de conocimiento que los profesores y centros educativos deberán desarrollar (enseñar) y los alumnos deberán adquirir (aprender) en lapsos de tiempo definidos por la edad de los estudiantes e impartidos por especialistas en el trato y conocimiento de cada una de las etapas evolutivas y de aprendizaje de los niños y/o jóvenes o bien por expertos en tal o cual ciencia; es una “selección regulada de contenidos a enseñar y aprender, que a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (Gimeno, 2010, p. 22). El concepto se relaciona a una selección de saberes y el orden en que deberán ser enseñados-aprendidos a lo largo de la vida de todos los estudiantes que ingresen al sistema educativo, es una suerte de visión unificadora que se impone a quienes participan en la escuela, los niños o jóvenes deberán de sujetarse a una progresión secuenciada de contenidos generación tras generación, mientras que los docentes también son estandarizados cuando se “encausa, modela y limita la autonomía del profesorado” (Gimeno, 2010, p. 23), al definir lo que deberá enseñar, pero sobre todo lo que no deberá abordar con los estudiantes, los saberes, contenidos, actitudes que se tiene que excluir en la escuela. Se asocia

grados, contenidos, edad de los estudiantes y docentes especialistas para cada grado en el ejercicio escolar que tendrá que replicarse generación tras generación. Además, el conocimiento, el saber y su transmisión requieren la “intermediación didáctica” para ello es necesario elaborar documentos escritos que “plasman en propuestas de textos, actividades y actuaciones de los profesores” (Gimeno, 2010, p. 28), constituyéndose en los libros de texto, los manuales de procedimientos y demás materiales didácticos.

En México es el Estado el que define, organiza y prioriza los contenidos que conformarán el currículo para la educación obligatoria, que va desde la educación inicial hasta la media superior, partiendo de que la educación es un derecho de toda persona, lo que se estipula en el artículo tercero constitucional. “Corresponde al Estado la rectoría de la educación... además de obligatoria, universal, publica gratuita y laica” (Art. 3º párrafo II de la Constitución) es el Estado quien determinará, según la constitución principios, objetivos y planes y programas de estudio en todo el país (Art. 3º párrafo X). De la misma forma será el estado a través de un “organismo público descentralizado” quien tendrá la responsabilidad de la observancia del cumplimiento de las definiciones nacionales en materia educativa, es decir de la evaluación. También la propia Constitución en su art. 73 establece criterios y mecanismos para el ingreso promoción y reconocimiento de los docentes el sistema educativo nacional a través de: *el sistema para la carrera de las maestras y los maestros*. Estas generalidades sobre el currículo que están plasmadas en la Constitución, bajo la última reforma educativa mexicana, tienen su especificidad en la Ley General de Educación y las leyes reglamentadas y derivadas de la reforma a la Constitución.

El currículo tiene una relación muy estrecha con una visión eficientista en la escuela dada por la influencia de una perspectiva de eficiencia social que está dada por una vigilancia y sobre determinación de agentes externos que serán quienes lo definan y vigilen su cumplimiento. Delimita contenidos, tiempos de enseñar y aprender, fija la extensión de asignaturas y especialidades, pero algo muy importante determina “el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen” (Gimeno, 2010, p. 24).

Hasta aquí hemos descrito la dimensión estructural o estructurante del currículo en que a decir de Bourdieu (1988) constituyen el *Habitus*, “la estructura estructurada estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas” (Bourdieu, 1988. Citado por Gimeno, 2010, p.29). La forma en que se organizan las instituciones del sistema educativo, la manera en que se estructuran conocimientos y maneras de transmitirlos, la disposición del tiempo escolar y de vida de los estudiantes, el orden de materiales didácticos y curriculares que se utilizarán en cada etapa, las regulaciones que dicta la *administración educativa*, la determinación de las maneras en que se deberán formar , capacitar y seleccionar a los profesionales que intervendrán en la escuela, y sobre todo los mecanismos instrumentales perfectamente determinados para evaluar.

### 3.6 El currículo como campo de batalla

Partiendo de que el currículo es:

...la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que consideran que van a desarrollar o que consideran que debe desarrollarse con y para los estudiantes... (En él) se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos (Gimeno, 2010, p. 30).

Los procesos educativos, escolares, basados en el currículo están fincados en la *pulsión* humana de proyectar *deseos y aspiraciones* dados a partir de la realidad que se vive, lo que ocurre, el comportamiento humano, las relaciones sociales y la convivencia con la naturaleza. Se atribuye a la educación el sentido de “desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad” (Gimeno, 2010, p. 31), sin embargo, este sentido siempre estará sujeto a intereses, que se entrelazan, conviven, chocan entre sí y se redimensionan unos a otros en cada momento: intereses políticos, económicos, ideológicos, culturales y de toda índole. “El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales” (Gimeno, 2010, p. 37).

Desde el siglo XIX... la validez educativa y social del conocimiento científico, ha sido valorado en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en cuanto que pueda formar personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar (Gimeno, 2010, p. 40).

Este planteamiento ha sido trasladado a la escuela no solo en el sentido de sus fines, sino incluso en su formas de hacer, se concibe actualmente que el éxito de la escuela debe estar cifrado en la cercanía entre la institución y el sistema productivo, en la escuela misma se incorporan valores como la productividad la eficiencia y la eficacia, y para ello se incorporan instrumentos que permitan la medición del éxito o el fracaso, la aplicación eficiente de recursos y la productividad escolar de profesores y estudiantes. Como señala Habermas (2008), “el valor práctico del saber ya no reside en su capacidad para mejorar las personas y, a través de la racionalidad infundida, permitirles una vida más libre, más humana, no dirigida por dogmas irracionales, mejorando su conducta y las relaciones entre los hombres” (Gimeno, 2010, p.41).

La “visión productivista también creó una pedagogía unidimensional que reordena el sentido global de la educación a partir del problema del empleo. Este es el sentido que tiene la génesis de la cuestión curricular” (Díaz, 1991, p. 43). Cuando se introduce en la escuela la visión curricular basada en una visión productivista ocurren dos grandes fenómenos, a decir de Díaz Barriga (1991), el primero es que los programas de estudio adquieren sentido utilitario; el segundo tiene que ver con la creación de un sistema central que será el responsable de la elaboración de los planes y programas de estudio, convirtiendo al docente en un mero ejecutor de lo que se planea desde fuera, una heterogestión curricular, que despojó a los docentes del “sentido intelectual y moral” (Díaz, 1991, p. 44).

Esta visión del currículo ha sido impuesta a los docentes, estudiantes y la sociedad misma por las burocracias de los sistemas educativos como el “principio científico de que el plan y programas de estudio deben ser respetados y cumplidos para que todos los estudiantes obtengan los mismos conocimientos” (Díaz, 1991, p. 49). Esto supone, según Díaz, una relación pasiva entre contenido y estudiante, un camino único para interactuar con el contenido y que los contenidos deben ser definidos por “la institución y su burocracia” (Díaz, 1991, p.50). La concepción curricular unívoca se “convierte en el sustento para realizar diversas prácticas de control (individual y

social)” (Díaz, 1991, p.50), con las que se impone una visión hegemónica sobre la transmisión de la cultura de generación en generación. Pero al existir posibilidades hegemónicas del currículo, de la misma forma surgen las posturas contrahegemónicas.

### **3.7 Visión curricular desde la autogestión.**

Desde la autogestión escolar se reconoce que el currículo no es un objeto, un cumulo de contenidos agrupados en planes y programas con instrucciones para su distribución en las escuelas. Se reconoce que el currículo está en constante construcción y reconstrucción, como lo señala Beltrán (2010), por ello debe vérselo como un proceso que está entre lo que Stenhouse (2010) reconoce como los dos ámbitos: el de intención y el de la realidad, y la relación que se establece entre la intención y la realidad del currículo está situada en el ámbito de la política, donde los actores del currículo están en una permanente tensiones por ejercicio de poder y contradicciones que tienen efecto en el control de los elementos que entran en juego y trastocan el currículo, tal como lo plantea Beltrán (2010). En las tensiones políticas donde se pretende ejercer control o bien romperlo encontramos la dimensión estructurante del currículo, sobre todo cuando los elementos y valores curriculares se trasladan para instalarse en la cultura hegemónica. Esto no obsta para que el currículo, como proceso político, esté en movimiento y reformulándose.

Una manera de definir la autogestión es observarla frente a su contraparte que es la gestión. Revueltas (2014) planteaba que gestionar se le puede comprender como el “manejo de algo y su conducción adecuada... la conducción adecuada quiere decir que se adecua a la índole de las soluciones propuestas por el problema” (p. 110). Por ello este autor en un texto de 1968 define la autogestión como una situación en la que “un algo determinado se maneja y se dirige por su propia decisión hacia el punto donde se ha propuesto llegar” (Revueltas, 2014, p. 110). Esta definición implica diversas situaciones, la primera de ellas tiene que ver con una decisión de búsqueda, esto al mismo tiempo solo es posible si existe “un grado de conciencia... (un) acto de automanejo, de autoconducción racional” (Revueltas, 2014, p. 110). En esta tesitura la autogestión son acciones consientes basadas en actividades objetivas y como práctica de la conciencia.

Revueltas sitúa la autogestión en el campo de lo político ya que su condición es situarse en la escuela reconociendo a otro y un nosotros, una postura hegemónica y otra contrahegemónica, por ello el planteamiento que hace en el sentido que “ante todo y esencialmente (es) una toma de conciencia” (Revueltas, 2014, p. 107). La conciencia está en función de reconocer el sentido de estudiar y conocer enmarcados en el tiempo y sociedad en que se vive, impulsados por un carácter por “el carácter revolucionario de la conciencia universitaria” (Revueltas, 2014, p. 107). Quienes estudian, aprenden y conocen deberán ser críticos de la sociedad en que viven; “la autogestión transforma a los centros de educación en la parte autocrítica de la sociedad... (con) un papel transformador y revolucionario... representan lo nuevo e implacable lucha contra lo viejo” (Revueltas, 2014, p. 108).

Para la autogestión el conocimiento no es cualquier conocimiento, es un conocimiento militante, “el conocer es transformar” (Revueltas, 2014, p. 108).

El planteamiento curricular en la Metodología 55 nace desde la autogestión comunitaria para dotar de escuela a los jóvenes, se nutre de una postura política que ve como un derecho la educación pública adoptando la autoconducción comunitaria para encontrar la solución a los problemas sociales. La comunidad formada por docentes, estudiantes y padres de familia, toma conciencia de ser un sujeto social con la capacidad de transformar, por lo mismo se mira al Estado como un actor diverso con intereses particulares en la escuela. Al autogestionar las escuelas, las comunidades asumen, ya no solo la obtención del servicio educativo, sino que también auto-conducen el desarrollo de los procesos escolares; es en ese momento a partir de concebirse como actor en los procesos curriculares que se adopta la tarea de autoformarse y transformar el currículo.

“La Metodología 55 se sustenta en una concepción de desarrollo curricular ligada a la investigación-acción y a la tarea emancipatoria del conocimiento; del adolescente como sujeto que debe transitar cómodamente a la adultez desarrollando su pensamiento formal, su autoconcepto y su identidad bajo una constante práctica de la autonomía responsable; de enseñanza activa y aprendizaje grupal donde se ejercitan las inteligencias múltiples y la dinámica andragógica; de evaluación continua y longitudinal como proceso de aprendizaje y consolidación intelectual, no de selección y exclusión”. (Hernández, 2006, p.97).

### 3.8 La evaluación educativa

La evaluación, según nos narran De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984), no tiene una génesis precisa, tampoco tiene una identidad disciplinaria. Aunque tiene referencias incluso antes de nuestra era, se empieza a utilizar de manera sistemática en el campo educativo a inicios del siglo XX en Estados Unidos. La evaluación se ha utilizado lo mismo en la economía y la psicología, o bien en disciplinas como la física o la bioquímica, además de la educación. Los referidos autores afirman que el término está vinculado estrechamente con la industrialización de Estados Unidos y con los conceptos planteados por "Taylor en 1911 relativos al manejo científico del trabajo". (De Alba *et al*, 1984, p. 180). Por lo que la evaluación responde a las exigencias de eficiencia de los componentes productivos, que se modificaban por el crecimiento económico. Al mismo tiempo la producción y la acumulación de capital requerían un nuevo tipo de escuela, que satisficiera la demanda que tenía el desarrollo capitalista en ese momento. Al mismo tiempo se incorporan los test a la teoría y práctica psicológica, los que se trasladan al mundo del trabajo, a las cárceles, a la clínica y a la escuela; siendo aceptados por que representan el más alto grado de progreso. Así, en la escuela norteamericana "se adoptan los test, que sustituyen a los exámenes y a partir de 1945 hay un pleno desarrollo de baterías y programas de aplicación" (De Alba *et al*, 1984, p. 183).

La teoría de la evaluación durante el siglo XX ha pasado por cuatro generaciones, según el cuadro propuesto por Alcaraz (2015, p.20). Las dos últimas etapas, que van de 1957 a 1972 y desde 1973 a la fecha, refieren en sus planteamientos teóricos, la manera en que la evaluación educativa se aleja del concepto de medición y se plantean posibilidades que no solamente se queden en el test o la prueba. En ella se incorporan modelos cualitativos, de interpretación (como cuestionarios, entrevista y observación, opiniones o valoración de experiencias). También se plantea que la evaluación debe rendir cuenta, no solo de los estudiantes, sino de los programas, los proyectos o instituciones. Incluso la evaluación se propone como una herramienta emancipadora. O bien se dice que la evaluación debe ser formativa, intrínseca y extrínseca al mismo tiempo o bien que se debe ver a la evaluación como una ruta para mejorar los procesos educativos.

A pesar de estas visiones de evaluación diferenciadas y con propuestas de alcances educativos, "ocurre que la vinculación de la evaluación al examen aún está muy presente" (Alcaraz, 2015, p.

20). Se privilegia la función de la evaluación como proceso de selección, certificación, control y como ejercicio de autoridad. Dejando de lado su función de formación, de mejora de la práctica docente, de recuperación de información o de retroalimentación. La evaluación se ha quedado en el planteamiento de Tyler (el padre de la evaluación). Que planteaba “que la evaluación se encarga de verificar la consecución de objetivos propuestos” (Alcaraz, 2015, p.20), buscando la medición del rendimiento del individuo con relación a un estándar.

La era de la evaluación “moderna,” tuvo su llegada a México a partir de 1990. La evaluación que se mira como una condición para la calidad y se ejercita a través de pruebas estandarizadas por organismos especializados, muchas veces externos a la escuela y al sistema educativo, con estándares establecidos a nivel nacional o global que sirven para medir los logros de manera generalizada. Aboites (2012) explica que la irrupción de la evaluación se establece por las presiones del Fondo Monetario Internacional (FMI) al país para recortar personal del sector público y reducir los egresos gubernamentales, que para el caso de la educación representaban un enorme porcentaje. Estas presiones del (FMI) incluían también el planteamiento de la necesidad de reformas estructurales que hicieran más eficaz el sistema educativo, sobre todo por la necesidad de un ajuste presupuestal. De igual manera “el Banco Mundial (BM) promueve... la idea que la era de los recursos abundantes para la educación es cosa del pasado” (Aboites, 2012, p. 47) y que quien dirige la política educativa debía poner mayor atención en la eficiencia de la escuela. Es ese organismo quien propone el concepto de calidad, entendiéndolo “como la búsqueda de mayor eficiencia en la aplicación de recursos escasos” (Aboites, 2012, p. 47). Buscar la calidad según el BM, partía de observar minuciosamente los resultados del proceso educativo por ello había que medir con exámenes de opción múltiple el desempeño de los estudiantes. Las restricciones presupuestales, y la situación adversa de la economía son los elementos que hacen mirar a la evaluación con interés, “en el contexto de la discusión... acerca de la calidad-eficiencia... la evaluación comienza a aparecer como uno de los mejores instrumentos... de ahorro de recursos” (Aboites, 2012, p. 49).

En los primeros años de la década de los noventa aparecen en México los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior. Con la reforma educativa y la federalización de 1992 se realizaron una serie de transformaciones en la administración educativa

federal, destacando que la "SEP intensificó las acciones de evaluación... mediante el fortalecimiento de la Dirección General de Evaluación y después con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa" (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 297). Instaurándose la carrera magisterial en 1993, con ello el inicio de la evaluación de los docentes y el ascenso salarial mediante los méritos. En 1994 el gobierno federal impulsa la creación de un aparato de evaluación centralizado, privado y externo a los procesos educativos, El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Al mismo tiempo aparecen en el sistema educativo los exámenes estandarizados como "medición científica" de los aprendizajes o bien como el filtro para acceder a la educación media superior y superior. "Para 1994 México es aceptado en la OCDE, con ello adquiere el compromiso de ser evaluado en el terreno educativo, como parte del procedimiento de ingreso" (Aboites, 2012, p.57), evaluándose la educación superior. Más adelante, al comienzo de los años dos mil se crea el INEE e inicia la aplicación de la prueba ENLACE que crecerá paulatinamente en primaria, secundaria y educación media superior.

La manera en que entró la evaluación moderna en nuestro país fue como una condicionante de organismos internacionales para poder recibir financiamiento, o ingresar a los organismos de las potencias económicas. La manera en que se operó en México fue junto el discurso donde las autoridades hablaban de la crisis educativa. Presentaron a la evaluación como un elemento fundamental para la renovación, la corrección de lo deficiente y la creación de una educación diferente, de calidad, hoy de excelencia. La evaluación educativa inicialmente estuvo relacionada con el aprendizaje de los estudiantes, pero ha evolucionado hacia "múltiples objetos: el aprendizaje, medios de instrucción, planes y programas y sistemas educativos" (De Alba *et al*, 1984, p. 176). Este planteamiento permea las políticas educativas instrumentadas desde los organismos internacionales con el objeto de mejora del sistema educativo "tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación. No se trata de un movimiento aislado en una escuela, en un proyecto pedagógico o en un país; sino, por el contrario, de un proyecto claramente internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo" (Pacheco y Díaz, 2000, p.30). Los esquemas de globalización de los sistemas educativos se han puesto en práctica con el impulso de las reformas educativas a nivel global.

En el caso de México las reformas educativas de los últimos años han implicado para estudiantes y docentes la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Una y otra vez los exámenes han demostrado un carácter hostil para niños y jóvenes, estudiantes o docentes. Aunque se han presentado como nobles y generosos en la solución de la "grave situación" que tiene la escuela en nuestro país, para atender los rezagos, para asegurar la calidad de la formación y para ayudar a que los profesores a que tengan mejores condiciones de desarrollo profesional. A casi tres décadas de evaluación moderna que se aplica en México, no ha habido resultados que muestren una mejoría en el sistema educativo como producto de la aplicación sistemática de pruebas estandarizadas, incluso los cambios medidos bajo sus estándares de medición como es la prueba PISA. "Esta evaluación no solo no es un factor de mejora de la educación, si no que contribuye a deteriorarla. Lo fundamental de un proceso educativo, es que es esencialmente colectivo... pero la evaluación busca individualizar". (Aboites, 2016). Además, las grandes transformaciones de los procesos educativos nunca han surgido de las estructuras de evaluación sino de las actividades colectivas poderosas, donde los actores principales (profesores y estudiantes) toman un papel determinante.

### **3.9 Maneras y formas de evaluar**

La escuela, a decir de Delval (2004), juega un papel sumamente relevante en la sociedad, en la "humanización del hombre", aunque tiene una dicotomía en esta función. Reproduciendo el orden social, promoviendo la sumisión, o bien promoviendo la libertad de los hombres y la capacidad liberadora, a partir del entendimiento e interpretación de la realidad.

La dualidad en los fines de la educación incluso puede verse como multidiverso por que "los fines no son universales" y puede haber fines desde la perspectiva de los actores que confluyen en esta práctica social que es la educación.

Las fuerzas que se oponen a cambiar la educación (de el sentido de humanización) son muy poderosas y, lo peor, muchas de ellas están en nosotros mismos. No en vano nos han formado en la escuela para reproducir el orden social (Delval, 2004, p. 102).

Caminar hacia una escuela que humanice debe partir de reconocer que la existencia humana se funda en aprender y enseñar, lo que asevera Freire (1997). Reconocer que el ser humano es

...un ser histórico-social, (que) experimentando continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo no en forma mecánica, no solo lo que hereda sino también lo que adquiere.... un ser finito, limitado, inconcluso, pero consiente de su inconclusión... y por ello en búsqueda. Que tiene por vocación la humanización (Freire, 1997, p.21-22).

La educación, como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, donde todos participamos nos debe permitir reconocer a lo que nos enfrentamos, y en ese reconocer y reconocernos, plantear acciones que permitan la emancipación, la libertad.

La calidad y la evaluación pertenecen a los procesos fabriles de producción de objetos inanimados. Aplicarlo de forma mecánica a la escuela es un procedimiento que no considera lo complejo del ser humano y mucho menos el papel de humanización que debe tener la escuela. Si bien es cierto la escuela se explica solo en el contexto en el que se desarrolla, y este es el capitalismo donde prima la competencia y eficiencia, estos valores no pueden aceptarse para actividades tan complejas como la educación. En la actualidad la evaluación se ha apegado a la aplicación del test, al examen y al proceso de selección a pesar de que existen planteamientos de que la evaluación debe convertirse en un procedimiento al servicio de la escuela y no como mero estándar de medición. En México, la evaluación se ha adoptado por las presiones de organismos internacionales para acceder a recursos o pertenecer a diferentes instancias, como una exigencia de eficacia y de reducción del gasto público y a través de las reformas educativas. No se ha hecho una valoración interna, desde la escuela, desde la cultura escolar de las necesidades del sistema educativo nacional, sus componentes, sus regiones y sus escuelas. Además, los propios exámenes estandarizados han demostrado que por sí mismos no han variado la situación de la educación en el país.

### **3.10 Una propuesta para desarrollar**

El maestro e ingeniero René Torres Bejarano (2016) del Instituto Politécnico Nacional en un breve artículo comenta que la evaluación es una categoría de los procesos de producción, de la

manufactura, de la división del proceso productivo en etapas perfectamente definidas a través de lo que se llamó Fordismo. En la producción en serie, los tiempos y movimientos de los obreros, la cantidad de insumos y obviamente la mercancía que se produce están perfectamente planificados. El final de este proceso lo constituye la evaluación, que se convierte en la última etapa del proceso productivo para certificar que lo producido tiene calidad o por lo menos los estándares adecuados para su venta, a través de la prueba estadística. El concepto de evaluación ha sido extraído desde la empresa hace ya varias décadas y ahora se aplica en la educación. Así como en la empresa representa la parte fundamental para poder garantizar la venta se pretende que, en la escuela, la evaluación como prueba estadística, se convierta en la parte más importante para estudiantes, maestros y autoridades educativas.

El mismo René Torres Bejarano a través de una demostración simulada con un modelo matemático desde la parte industrial plantea que la evaluación como estaba concebida ya es infuncional, porque el propio mercado está reclamando cero errores y el máximo rendimiento y que en la actualidad el nuevo planteamiento de la producción ya no tiene nada que ver con el control estadístico del proceso al final (como lo es la evaluación) si no que ahora se está implementando el control de calidad sobre la línea de producción, es decir no hay una valoración estadística al final sino en el proceso. Citando a Douglas C. Montgomery y Genichi Taguchi. (Torres, 2016), quienes han incorporado los conceptos de *diseño robusto*, *diseño de experimentos*, *ingeniería de la calidad*, *control de la calidad fuera de la línea de producción*, *cero defectos*. Con lo que la industria está desechando el muestreo de aceptación, las cartas de control y retomando el concepto de diseño robusto. Si esto ocurre en la manufactura de mercancías, se pregunta el catedrático politécnico por 30 años, donde ya no se mira la etapa final del proceso de producción, y si se está tan empeñado en traer a la escuela los avances técnico-científicos de punta de las empresas. ¿Por qué no se trae a la escuela la modificación que se hace hoy con el diseño robusto, que abandona la prueba al final del proceso y hace la valoración del proceso completo?

Esta perspectiva de calidad que ahora aplica en la industria tiene más viabilidad en los procesos educativos. Partiendo de la concepción de que la calidad no se inspecciona... la calidad se diseña más que inspeccionar el producto se debe inspeccionar el proceso, se debe hablar de cero

defectos, de cero rechazados, cero controles de calidad, de cero reprobados y de una *planeación de los procesos educativos robusta*.

Este planteamiento, aunque suena fuera de lugar para la escuela, por las premisas de las que parte, tiene la osadía de plantear que si lo que quiere el sistema educativo, la autoridad, los organismos privados nacionales y extranjeros es la calidad, pues que se retome la calidad de las empresas *más modernizadas* se abandone la prueba, el examen; garantizando cero defectos en la educación en base a un *diseño robusto* de esta. Y si ello implica ir a la línea de producción, esto implique que hay que ir a la escuela y desde ahí garantizar cero defectos.

Entonces, se tendrá que abandonar las pruebas estandarizadas y se hará una evaluación a lo largo del trayecto escolar de estudiantes, mediante la definición y aplicación de elementos de valoración definidos desde las escuelas y para las escuelas, ejerciendo la autonomía de estas unidades del sistema educativo. Ello implica romper el control de agentes heterónomos que son quienes determinan los procesos curriculares, incluidos la valoración del aprendizaje en la escuela.

### **3.11 Evaluación en la Metodología 55**

Como hemos visto en apartados anteriores los asuntos de la escuela, sus fines, el proceso curricular y el mismo aprendizaje pueden mirarse desde dos perspectivas; una vertical y la otra horizontal: La primera implica la heteronomía y la segunda la autonomía de la escuela, en la primera se sobre determina (o por lo menos es la intención) los elementos y actores de la escuela, en la segunda se da un proceso de auto-reconocimiento, de auto-conducción basada en la autonomía de las personas, de los colectivos y la comunidad escolar.

Bajo estas dos perspectivas, que se convierten en posturas podemos observar al currículo.

Desde la verticalidad se concibe un sistema compuesto por elementos, procedimientos, vías, agentes, medios y mecanismos de distribución de los saberes previamente determinados. Este sistema se concibe como objeto, fijo a través de su validación legal y cobijamiento institucional convirtiéndose en una prescripción, en un campo técnico. Tiene carácter eficientista al delimitar

contenidos, tiempos para aprender y enseñar y determina estándares para declarar el éxito o fracaso de la transmisión de los conocimientos, esto último es la evaluación dentro de esta visión.

Para la postura y visión horizontal el currículo se mira como proceso donde los actores tienen un rol político cada uno de ellos, ponen en juego intereses encontrados y en ello prevalece una disputa por el poder político para el control. El sistema compuesto por contenidos procedimientos, agentes y mecanismos de distribución del saber están sometidos a tensiones políticas, esto último significa la permanente reconstrucción y movimiento de este proceso.

Regularmente estas dos visiones están encontradas sobre todo en términos epistémicos filosóficos y ético-político la primera postura defiende el carácter estructurante del currículo en relación a la cultura dominante, la segunda mira la posibilidad de transformación a través del ejercicio crítico en miras emancipatorias del proceso político que significa el currículo. La mirada horizontal es lo que la Metodología 55 retoma desde la praxis autogestionaria.

La evaluación suele ser el núcleo neurálgico de todo proyecto escolar y de todo modelo educativo. Primero porque con ella se objetiva el código binario del sistema educativo según Luhmann: aprobar-reprobar; porque se materializa el ejercicio de poder: vigilar y castigar, que expresa Michel Foucault; y, se visualiza con estadísticas la eficiencia, hija putativa de la racionalidad económica, del mercado y del capitalismo. Segundo, porque la sociedad nuestra no ha podido apartarse del sino en el que condena a sus hijos e hijas: compararlos y medirlos para estar institucionalmente seguros de que son aptos, con un certificado oficial. Y tercero, porque la valoración de los cambios, en el mar de la incertidumbre y la complejidad, es un acto obligado para quienes se atreven a revisar sus actos y reencausar sus decisiones (Testimonio escrito 1, p. 17).

En la Metodología 55 se ha construido una evaluación desde la autonomía política que da la lucha autogestionaria, es decir se ha construido en la discusión colectiva, en decisiones autónomas los procedimientos y herramientas para evaluar. Antes que otra cosa se ha abandonado las pruebas estandarizadas para lograr la valoración y se ha desterrado la calificación como fin último de las actividades escolares. Partiendo de que la evaluación es un proceso de valoración, entonces debe basarse en las actividades que se definen y llevan a cabo para el aprendizaje, es decir la planeación docente con los grupos escolares. Esta planeación diseña objetivos y tareas de aprendizaje para su logro, por ello el objetivo a través de la realización de las tareas es lo que habrá que observarse, obteniendo información del grupo en general y de los estudiantes en particular sistematizándola y transformarla en una calificación a través de su valoración. En este

procedimiento el énfasis se pone en los objetivos y las tareas de aprendizaje colaborativo más que en los datos que arroja la información.

Se evalúan los objetivos instrumentales de clase desde dos perspectivas:

Evidencias por proceso: Aquellas donde se aprecia la participación e involucramiento de los estudiantes en la realización de tareas concretas de aprendizaje, que pueden ser individuales o colectivas, físicas y/o intelectuales.

Evidencias por producto: Aquellas donde el profesor o persona ajena puede constatar sin lugar a dudas que se han realizado las tareas cumpliendo criterios específicos y concretos asociados al conocimiento y habilidad. Dan cuenta del uso que el estudiante ha hecho de información y/o materiales aplicando experiencia pasada o experimentando una nueva (Hernández, 2006, p. 38)

En esta perspectiva la evaluación permite determinar que los contenidos, los objetivos de clase y las tareas de clase sean pertinentes con el objetivo general instrumental, “comparar el cambio alcanzado por cada alumno del grupo en el curso, contra el objetivo general fijado, y esto habrá de manifestarse en una calificación aprobatoria o reprobatoria” (Hernández, 2006, p.38)

La evaluación tiene la intención de generar “información para los profesores y para la institución, de las condiciones que impidan y permitan cambios en los procesos de planeación, enseñanza, y evaluación, para aproximarse a mayores niveles de aprendizaje (Hernández, 2006, p.38)

Evaluación continua: es el sistema con el que se valora el trabajo cotidiano de los alumnos en el proceso de aprendizaje y sus productos. Tiene la intencionalidad de valorar procesos y productos de manera diversa, no convencional y propia de cada profesor. Agregar actividades con sentido evaluativo al proceso de aprendizaje en la perspectiva de las inteligencias múltiples y del aprendizaje grupal. Hacer consciente y responsable al alumno de su progreso y sus debilidades. Atraer la atención del profesor para casos con desempeño sobresaliente o con necesidades extraordinarias. Reorientar la planeación durante la ejecución del curso en función del avance grupal. Generar los reactivos con que se puede evaluar a los reprobados en los procesos de regularización (Hernández, 2006, p. 40).

También hay que aclarar que, al paso de los semestres, la práctica de la evaluación con esta metodología se ha venido modificando, en la comprensión de que el currículo es un proceso en constante reconstrucción y la evaluación como parte de él no se sustrae de esta condición. En

algunos casos los instrumentos se han simplificado de tal manera que se cae en generar poco interés en estudiantes, en otros casos son tomados de los libros de texto, o han sido sustituidos por instrumentos no actualizados, sino elaborados en cursos anteriores. Es decir, lejos de predominar la innovación, actualización, readecuación de estrategias e instrumentos, se ha extendido el mínimo esfuerzo. De la misma manera desde hace algunos años se ha iniciado la discusión de la pertinencia de la evaluación y los instrumentos que se utilizan, sobre todo a la luz del ascenso de la reprobación y el aumento vertiginoso de estudiantes en la escuela y los grupos.

Los resultados se han estabilizado y la condición de los procesos de enseñanza aprendizaje se mecanizaron tanto entre profesores como estudiantes, acuñándose la idea de que “en esta escuela todos pasan” y quien no aprueba tiene todas las oportunidades para hacerlo incluso periodos extraordinarios de “resucitación” o “resurrección” derivados de una tendencia más paternalista que educativa, para evitar la exclusión de jóvenes que, en general, son proclives a la irresponsabilidad, el desinterés, la apatía y la enajenación.

En los últimos semestres se viene operando otro mecanismo de evaluación llamado *ponderación*, que consiste en emprender un esfuerzo de co-evaluación grupal, donde intervienen un grupo de docentes y los estudiantes del grupo, haciendo una valoración de los logros registrados en la evaluación continua sino también de la problemáticas escolares y familiares de los estudiantes, dialogando sobre el comportamiento del docente y la actitud de los estudiantes en los diversos planos de la convivencia. Se ha enfatizado en la participación en talleres extra clases impulsando la *transversalización del conocimiento y la enseñanza por proyectos*.

Hoy se discute nuevas transformaciones curriculares bajo la premisa de la autogestión, la autonomía y la contrahegemonía. Se busca caminar hacia una escuela horizontal donde el diálogo sea el camino de la justicia y bienestar social.



**CONSIDERACIONES FINALES**  
**COSECHANDO LLUVIA**



En nuestro país desde hace por lo menos cuatro décadas se ha desarrollado, con altibajos, un fuerte movimiento magisterial con una definición clara de fines; expresados por demandas coyunturales y de largo aliento, tales como mejoras salariales, mayores prestaciones, democracia sindical, defensa de la escuela pública, la reformulación de proyectos educativos, entre otros. Este movimiento ha logrado establecer un conjunto de *medios* que les ha permitido organizarse en términos locales, regionales y con resonancia nacional. Los atropellos a los derechos del gremio, a la educación pública y gratuita; la falta de atención a las problemáticas que se viven en las escuelas, los abusos de las estructuras del poder sindical y de las autoridades educativas, además de una relación histórica del maestro con las comunidades a través de estudiantes y padres de familia y con ello una sensibilidad docente ante la injusticia social, han creado un *ambiente* que ha definido la *acción colectiva* del magisterio nacional.

En el caso del Estado de México surge un movimiento social, acción colectiva, relacionado con las escuelas y el magisterio en la entidad, en un contexto de crecimiento acelerado de los poblamientos y la urbanización. Esta construcción social ha puesto en juego, desde la década de 1970, una serie de *intenciones, recursos y limitaciones para construir* (como dijera Melucci, 1999) un movimiento social dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Profesores y estudiantes en relación con las comunidades de zonas marginadas han actuado conjuntamente en la construcción de sus escuelas. La palabra construcción no hace referencia solo a situaciones materiales y/o arquitectónicas, sino hace referencia a la conducción de esfuerzos para definir el espacio físico, improvisar aulas, coordinar la formación de grupo de estudiantes, asumir la responsabilidad de la enseñanza-aprendizaje, allegarse mobiliario y libros de texto, todo ello en la convicción de que nadie hará por la comunidad lo que la comunidad necesita y que solo se logra con organización, en una postura de exigencia hacia las autoridades para acrecentar el bienestar social.

Este movimiento social que en sus fines de origen perseguía la instalación de una escuela en las comunidades sin ella, ha significado el actuar conjunto, no solo en la localidad, sino que ha buscado y coordinado las acciones regionales con proyección estatal. En esa premisa ha habido una *toma de conciencia* de la necesidad de transformar la realidad hacia el bienestar, pero también una conciencia de organización y posición política frente al Estado, asumiendo la

autogestión, “como la acción consiente, objetiva, exteriorizada y práctica de la conciencia” (Revueltas, 2014, p. 111).

En el camino de la autogestión escolar se ha encontrado la necesidad de resolver problemáticas emergentes en las escuelas y en las coordinaciones de escuelas, partiendo de la experiencia del actuar político y pedagógico se han propuesto una serie de acciones, desde lo educativo y lo político, de carácter curricular. La autogestión curricular contrahegemónica es la búsqueda por solucionar problemáticas específicas desde el ámbito curricular, ejerciendo la autonomía y el reto de la transformación desde una visión horizontal.

En este marco surge la Metodología 55, una propuesta teórico-práctica que se fijó como meta resolver los problemas de reprobación y deserción, realizando una transformación curricular que tiene como base la resignificación de los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje, del conjunto de conocimientos y su construcción en un ejercicio político de gestión de poder y para el control, el currículo.

Esta resignificación enfatiza lo que Beltrán plantea en torno al currículo, que está permanentemente “construyéndose y reconstruyéndose” (Beltrán, 2010. p. 52). Es decir, uno de los actores del currículo se vuelven protagonistas, independientemente de los autores poniendo en un juego de poder los factores curriculares que responden a la *cultura dominante* y la experiencia y postura de lucha organizada en la formación social que viven.

Se ponen en juego la tradición de la escuela, la racionalidad como eje de explicación del mundo y la concepción de lo humano, el eficientismo y el productivismo que se han instalado en los procesos educativos, la definición de fines y medios desde la heteronomía y los valores centrados en el éxito; contra la posibilidad de las definiciones en términos horizontales de los fines a partir de concepciones del mundo, la humanidad y la educación bajo la posibilidad de la transformación y la emancipación.

Se inicia con la discusión colectiva, con la exposición de ideas de transformación, se comienza la auto capacitación en técnicas de elaboración de instrumentos didácticos, pero sobre todo la comprensión desde lo ético-político de las personas, los estudiantes, la escuela y la formación; “la comprensión rigurosa del mundo implica la capacidad de cambiarlo” (Rosanvallon, 2003, p. 11).

Haciendo acopio de planteamientos teóricos conocidos sobre el aprendizaje y la persona, bajo la perspectiva de que el estudiante es un ser humano más allá del *logos*, se adopta el planteamiento de las inteligencias múltiples planteadas por Gardner (1993). A pesar de las limitaciones que representa la neurociencia, esta teoría ayuda a la comprensión de que no solo debe abordarse en la escuela el conocimiento, la ciencia y la tecnología; sino que la persona, su formación, tiene otras dimensiones. También implica que al ser humano no se ve como individuo sino como una persona con interacción, de estudiante a estudiante, de estudiante a profesores, de profesores a estudiantes y todos ellos con la comunidad.

Otro punto de partida es concebir el aprendizaje colaborativo y grupal, sobre todo de inspiración freiriana, que plantea que es en la socialización, la interacción con el otro y lo otro, donde se logra el aprendizaje, una interacción en donde no haya expertos ni pupilos, sino aprendientes y enseñantes que asumen su rol alternativamente, donde el docente aprende junto con los estudiantes y los estudiantes junto con los docentes. “El objetivo fundamental es posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo... y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están” (Freire, 2004, p. 36), donde el profesor no enseña, sino propicia el aprendizaje, sin asumir el papel de líder ni propiciar la interdependencia con los estudiantes. Por ello el aprendizaje se base en acciones, siendo las actividades de aprendizaje colectivas para salir de la monotonía de la escuela bancaria, rompiendo con la lógica del logro individual que se basa en la eficiencia y el éxito.

El ensayo andragógico que parte de concebir a los estudiantes de bachillerato como adolescentes, es decir personas en transición a la adultez “que ensayan, mediante experiencias de aprendizaje la autodeterminación, el compromiso y la autonomía” (Hernández, 2006, p.14); además la manera de aprender del estudiante comprendido desde la andragogía, cuyo propósito social es ayudar a aprender a los adultos a lo largo de su vida, basado en la continuidad de los aprendizajes y experiencias logrados con anterioridad. Los principios fundamentales de la andragogía son la horizontalidad, una relación entre iguales con responsabilidades, compromisos y logros compartidos; también la participación que significa la toma de decisiones colectivas con la premisa de una comunicación e interacción aceptada y compartida (Hernández, 2006, p.55).

Otro referente que se adopta para asumir el análisis es la teoría de sistemas ya que es un “modo de proceder para observar la realidad y la sociedad... sistema como una operación, a la cual se entiende como la producción de una diferencia” (Luhmann, 1998, citado en Hernández, 2006, p. 5)

Un sistema surge en un proceso de reducción de complejidad, simplifica lo que se observa a través no de límites físicos sino de sentido para interpretar la realidad compleja. Uno de sus intereses se ubica en lo contingente, las otras posibilidades funcionales que se pueden dar ante un mismo problema. Esta teoría pretende comprender los sistemas sociales a través de la simplificación de complejidad social en diversos sistemas; pretende ser un instrumento analítico para comprender el funcionamiento de la sociedad sus subsistemas y organizaciones. Según refiere Arriaga (2003, p. 279) Este planteamiento permite abordar el análisis de la problemática escolar bajo una mirada compleja en donde cada expresión de la `problemática o su conjunto se mira interrelacionado y co-dependiente entre sí. También permite afrontar la resolución con esta mirada, sobre todo a través del *análisis funcional de contenidos*.

La Metodología 55 en su planteamiento práctico se hace a través de un *manual* en cinco módulos que “se compone de una serie de pasos y éstos a su vez, de distintas reglas. Es una guía para planear con facilidad un curso y las clases.” (Hernández, 2006, pág.3). Estos procedimientos van de un análisis funcional de contenidos, formulación de objetivos instrumentales, generales y de clase, proposición de tareas de aprendizaje, definición de elementos de evaluación continua bajo dos instrumentos que son guía de observación y lista de cotejo; además de una evaluación longitudinal que trata de mirar los *logros* grupales de aprendizaje. Este manual se convierte en una guía para la planeación, partiendo de una instrumentalización de los procesos que de entrada pueden ser consideraciones pragmáticas que orientan hacia una eficacia; sin embargo, puede verse en diferentes ángulos y matices sobre todo a la luz del trayecto autogestivo de la escuela a través del tiempo.

El análisis funcional de contenidos es un proceso donde cada docente, a través de su experiencia y cánones culturales adquiridos en la escuela de formación y en la vida misma, bajo una cultura dominante y una vivencia personal en lo político de la autogestión. En este proceso el docente analiza contenidos, criterios y procedimientos de su asignatura con el fin, desde la teoría de

sistemas, de identificar la función de cada uno de sus segmentos en el aprendizaje de los estudiantes. “El profesor puede asumir tal cual o puede, con base a su experiencia y conocimiento en la materia, complementar o reestructurarlo” (Hernández, 2006, p. 4). En este proceso de resignificación de lo que propone el *currículo oficial*, se somete, no solo a los contenidos determinados heterónomamente, sino también su orden de prioridad y la inclusión y exclusión de temáticas sobredeterminadas. Es decir, se somete los contenidos curriculares como una observación crítica en su función en el aprendizaje situado por la mirada del docente que conoce el contexto y a los otros actores en el currículo, los estudiantes, este ejercicio no está alejado de las tensiones políticas sociales y culturales que confrontan la visión vertical y horizontal. Este análisis funcional se plasma en un sistema compuesto por tres subsistemas donde se discriminan y separan los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Cabe destacar que este análisis funcional de contenidos puede mirarse, sobre todo en su transmisión hacia los estudiantes, como la búsqueda de *comportamientos observables*, efectiva y verificable (tal como lo establece Razo en su análisis sobre competencias) dejando de lado “la importancia de los sueños las esperanzas, la imaginación, los afectos, los placeres estéticos y demás elementos que, en virtud de su carácter subjetivo, son inobservables e inverificables (Razo, 2012, p. 62).

La formulación de objetivos, generales y de clase parte del análisis funcional de contenidos para el general “invoca la función que un curso cumple dentro del plan de estudios y la formación del bachiller” (Hernández, 2006, p. 13). Para los de clase la “diferencia radica en su nivel de operatividad” (Hernández, 2006, p. 23) y expresan la función de conocimientos, habilidades o actitudes específicas en la formación del estudiante. Los objetivos son instrumentales, es decir, deben objetivarse en tareas de aprendizaje, actividades áulicas que se realizaran en los grupos escolares, entre estudiantes y docentes; partiendo de las premisas de que tanto los objetivos, así como las tareas de aprendizaje son sometidas a la discusión-aceptación del grupo escolar, de que están basadas en el aprendizaje grupal y activo en los colectivos escolares y en la claridad de los pasos materiales y tiempo requerido para su cumplimiento. Existe la pretensión de que se comparta la construcción del currículo entre docentes y estudiantes, la experiencia y la documentación de casos específicos “han puesto de manifiesto inesperadas resistencias ideológicas contra el aprendizaje cooperativo de parte de los mismos estudiantes” (Cosgrove, 1982, citado por Grundy, 1998, p. 170). Las resistencias del aprendizaje cooperativo se han

mostrado entre estudiantes lo mismo que entre docentes y padres de familia “las tradiciones del reparto de responsabilidades y de la distribución en el trabajo de enseñar y aprender están ancladas con fuerza tanto en la historia de los profesores como de los alumnos” (Grundy, 1998, p.171).

El aprendizaje basado en objetivos instrumentales nos lleva hacia las conductas o producto de aprendizaje observable, implica un proceso y resultados previamente definidos con una razón *técnico-instrumental*; acercándonos hacia la racionalidad económica, a la eficiencia y eficacia planteada con matices diferentes del *currículo oficial*, convirtiendo al profesor en un operador y al estudiante en un receptor mecánico. Aunque en el proceso existe la intención del aprendizaje colaborativo, media el diálogo y la crítica al currículo oficial se corre el riesgo de que prevalezca *la maquinaria cultural hipostasiada en la escuela* por los actores hegemónicos del sistema educativo dejando abierta la posibilidad de legitimar los contenidos socialmente útiles de una cultura escolar y del trabajo o bien “el tomar en serio a los seres humanos en su dimensión observable (objetiva), como no desligada de su dimensión inobservable (subjctiva) y su dimensión interactiva (intersubjetiva)” (Razo, 2012, p. 63).

En términos de evaluación se parte de que debe hacerse una valoración de los alcances o *logros* de los objetivos diseñados; “En la Metodología 55, evaluar obliga a planear, obtener información, sistematizarla, analizar evidencias, demostrar objetivamente los cambios en las personas y emitir juicios de valor” (Hernández, 2006, p. 37). Se plantea que debe haber una *evaluación continua* de *procesos y productos* de las actividades de aprendizaje y de los objetivos instrumentales de clase. Todo ello a través de dos instrumentos: una guía de observación que consiste en una matriz valorativa de actitudes expresadas frente a las tareas de aprendizaje, una lista de cotejo que también es una matriz valorativa de productos físicamente observables de las tareas de aprendizaje que discrimina etapas en el *logro* del objetivo instrumental planteada en cada clase. Este planteamiento de evaluación pretende no solo establecer una calificación, aunque las exigencias institucionales administrativas lo requieran, sino que, se pretende que signifique una observación crítica, de estudiantes y docentes, en la transformación del aprendizaje grupal. Es decir, aunque se plasma un valor numérico individual como calificación, la intención es la valoración crítica del aprendizaje grupal. Cabe destacar que la problemática que generó la

formulación de la Metodología 55 es la reprobación, por lo que en la evaluación se ha puesto en especial énfasis, dado a través de una flexibilidad en la perspectiva de los aprendizajes desiguales de cada persona y de la visión del ejercicio de las inteligencias múltiples. Es de señalar que la evaluación desde esta perspectiva vista desde una mirada aislada no se diferencia en mucho de lo planteado en el currículo oficial, pero si se mira desde una perspectiva histórica, social y política los instrumentos que sirven actualmente para la evaluación, está alejada de la rigidez de las pruebas estandarizadas, se aleja de la eficacia la estandarización y el productivismo en la escuela.

Puede parecer que existe una contradicción entre la aspiración del aprendizaje colaborativo, el currículum compartido con el hecho de que la Metodología 55 es una guía para el trabajo docente. La intención de esta última “es modificar el proceso tradicional de enseñanza aprendizaje” (Hernández, 2006, p. 3), partiendo de que el currículo es un proceso dinámico en constante reconstrucción, “es el principio un conjunto de experiencias diseñadas para los estudiantes con propósitos y estrategias que la escuela construye para justificar su existencia social” (Kemmis, 1986, citado en Hernández, 2005, p. 68). En esta perspectiva el docente y su colectivo cobran un papel de *mediación*.

La naturaleza del proceso de la enseñanza escolar es la que se ve apoyada o desafiada a través de la mediación y la acción... la voz del maestro... (en) los intereses emancipatorios, se haya inextricablemente relacionada con un alto grado de autocomprensión en cuanto a sus propios valores e intereses... (y) otorga facultades críticas a los estudiantes (Giroux, 1993, p. 209)

Aquí destacamos el papel de mediación del docente para la emancipación en la escuela, bajo la condición de la auto-comprensión o como diría Revueltas, de la conciencia.

A lo largo de la trayectoria de la Metodología 55 y su formulación y aplicación desde 2003 se han incorporado diferentes categorías teóricas y prácticas, sobre todo, relacionadas con el quehacer político en búsqueda de la justicia la solidaridad con luchas reivindicativas de pueblos y comunidades; pero sobre todo con la relativas a la resistencias ante la política educativa impuesta por la visión neoliberal del sistema educativo nacional cabe destacar en esto la incorporación de talleres extra-clase deportivos, artísticos y culturales; que han permitido una ampliación del vínculo de la escuela con diversos espacios. La creación de una educación ambiental basada en la sustentabilidad que ha llevado a la conformación de proyectos agroalimentarios y de tecnologías

para el cuidado medio ambiental; ampliando contenidos multidisciplinarios en cada una de las asignaturas. La participación con luchas de diferentes comunidades ha permitido una vinculación consiente con las motivaciones, que regularmente son injusticias, de la resistencia de los pueblos; fomentando una conciencia ético político sobre la necesidad de transformación social, se ha contribuido, desde el colectivo docente y de la propia comunidad estudiantil, a la conformación de la unidad magisterial de resistencia ante la Reforma Educativa del 2012-2013.

La concepción del currículo como proceso en constante reconstrucción ha llevado a que la Metodología 55 esté viviendo una nueva transformación con la profundización en el cambio de la concepción sobre los saberes y la evaluación. Se ha incorporado la multidisciplinariedad como una preocupación y acción permanente desde cada una de las materias. Es de destacar que se busca en la evaluación un proceso de co-evaluación integrando, además de los instrumentos definidos para la evaluación continua una discusión grupal de las problemáticas surgidas en la vida cotidiana y escolar de los estudiantes y del grupo durante el curso aplicando lo que se ha denominado *la ponderación*. Actualmente se vivencia un proceso de diálogo en donde se ha involucrado a padres de familia, docentes y estudiantes para identificar la problemática más apremiante en la actualidad. Mediante procesos asamblearios y trabajo grupal aplicando la técnica “árbol de problemas” se definen causas, características y posibles soluciones. Desde lo académico se reorganiza el trabajo ya no desde materias sino, desde el diseño de “superclases” que toman la forma de proyectos transversales o de actividades codificadas para diferentes saberes. Para cada grupo escolar de estudiantes se ha definido un grupo de cuatro docentes *autogestores* que han diseñado junto con los estudiantes y padres de familia un currículo a desarrollar en el transcurso de la vida escolar.

Se ha echado a andar otra etapa de la autogestión curricular en la escuela, se ha podido observar resistencias, pero sobre todo las enormes posibilidades que dan la creatividad y el diálogo.

*La palabra es correo del amor  
pero también es arrabal del odio  
golpea en las ventanas si diluvia  
y el corazón le abre los postigos  
y ya que la palabra besa y muerde  
mejor la devolvemos al futuro.*

*Mario Benedetti*



## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográficas**

- Aboites, H.** (2012). *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*. México: UAM-X, CSH, Depto. de educación y Comunicación.
- Aristóteles** (1985) *Ética nicomáquea, ética eudemia*. España: Editorial Gredos, S. A.
- Arnaut, A.** y Giorguli, S. (coordinadores) (2010) *Los grandes problemas de México, VII, EDUCACIÓN*. México: El Colegio de México.
- Beltrán, Li. F.** (2010), "Política, poder y control del currículum". En Gimeno S. J. (comp.) *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata. Capítulo II. Pp. 47-64
- Benedetti, M.** (2009) *Inventario cuatro*. Madrid: Ed. Visor.
- Bolos, S.** (coord.), (2003), *Participación y espacio público*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Casanova, M. A.** (2016) *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, España: La muralla, S.A.
- Castells, Manuel** (2014) *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI editores.
- Castoriadis, C.** (1983) *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1*. Buenos Aires: Tusquets.
- Delval, J.** (2004). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz, B. A.** (1991) *El currículum: un campo de conocimiento, un ámbito de debate*. En *Antología didáctica y práctica de la especialidad 1*. México: Ed. ENEP Aragón-UNAM.
- Fend, H.** (2012) *La nueva gobernanza de la educación: Posibilidades de reforma y riesgos de fracaso*. en Tröhler, D. y Barbu, R. Comp. *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro. Pp. 45-58
- Freire, P.** (1997) *Política y educación*. México. Siglo veintiuno editores.
- Furlán, A.** (1991) "Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo". En *Antología didáctica y prácticas de la especialidad I*. México: Ed. ENEP Aragón-UNAM. Pp. 9-20
- Gadamer, H. G.** (1993) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, H.** (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Grundy, S.** (1998) *Producto o praxis del currículum capítulo XI*. Madrid: Morata pp.167-218.

- Gimeno, S. J. (Comp.)** (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata. Madrid.
- Giroux, H. A.** (1993) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. México
- Giroux, H. A.** (2004) Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J.** (2008). Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista. México: Taurus.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch.** (1987) Hegemonía y estrategia socialista, México: Siglo XXI editores.
- Machperson, C. B.** (2005) La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke. Madrid: Editorial Trotta.
- Melucci, A.** (1999). Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia. México: Colegio de México.
- Meirieu, P.** (1999) Frankenstein educador. Trad. Emili Olcina. Barcelona: Laertes.
- Osterwalder, F.** (2012) Programas educativos, reformas educativas y longue durée en la historiografía de la educación, en Tröhler, D. y Barbu, R. Comp. Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica. Barcelona: Octaedro. pp.15-27
- Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (coords.)** (2000). Evaluación académica. México: CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, Th.** (2000) Sociología política de las reformas educativas. España: Ediciones Morata.
- Revueltas, J.** (2014) Obra reunida. 6. Crónica. México 68: juventud y revolución. Visión del Paricutín. México. ERA/ Conaculta/ Gobierno del Estado de Durango/ Instituto de cultura del estado de Durango/ Secretaria de Cultura del estado de Guerrero/Universidad Autónoma de Coahuila.
- Rosanvallon, Pierre** (2003) Por una historia conceptual de lo político. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rico, R.** (2015) El retorno. Una historia de encuentros y desencuentros en la izquierda social mexicana. México: Editado por el Partido de la Revolución Democrática-DF.
- Saukko, P.** (2012) «Metodologías para los estudios culturales. Un enfoque integrador», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln. Manual de investigación cualitativa. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa. Trad. Verónica Weinstabl de Iraola. Barcelona: Gedisa, pp. 316-340.
- Stenhouse, L.** (2010) Investigación y desarrollo del currículo. España. Morata
- Zemelman, H.** (1987) Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. México: El Colegio de México.

**Zemelman, H.** (1992) Los horizontes de la razón 1: Dialéctica y aparición del presente. Barcelona:Antrophos/ El Colegio de México.

**Zemelman, H.** (2007) De la historia a la política. La experiencia de América Latina. México: Siglo XXI Editores.

## **Hemerográficas**

**Alcaraz, N.** (2015) Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), pp. 11-25

**Andrade, L. y Bedacarratx, V.** (2013) La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios. En revista Folios, segunda época. No. 38. Segundo semestre de 2013, pp. 15-34

**Arriaga E. G.** (2003) La teoría de Niklas Luhmann. CIDIE-UNAM en revista Convergencia N.32, mayo-agosto 2003, UAEM México, pp. 277-312.

**De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Ángel; Viesca A., Martha** (1984, enero-marzo) Evaluación: análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI/Vol. XLVI núm. 1, Desafíos de la educación.

**El Sagitario** (1979) Aguilucho del saber murió en Neza. Cuatro mil personas en el funeral. p. 6

**Excélsior** (21 de marzo 1978a) En Nezahualcóyotl acusan al fideicomiso Finesa de un fraude de 1,000 millones. Denuncian también la desaparición de cuatro personas, p.5 A

**Excélsior** (23 de marzo de 1978b) Reiteran la denuncia de cuatro maestros de Nezahualcóyotl. P. 1 de la segunda sección A

**Gómez, M.** (2015) Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. Praxis & Saber - Vol. 6. Núm. 12 - Julio - Diciembre 2015 - pp. 129-148

**Hudson, Juan Pablo.** Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión. Revista mexicana de sociología 72, no. 4. Octubre -diciembre de 2010. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales. México, D.F. pp. 571-597

**Linares, J.** (julio-diciembre 2013) Nezahualcóyotl, de ciudad dormitorio a polo de desarrollo de la región Oriente del Valle de México. Paradigma económico. Año 5, No. 2

**Melucci, A.** (1994). "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales". Revista Zona Abierta, No. 69. Madrid.

- Messner, R.** (2009) «PISA y la formación general» [PISA and Bildung], en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, No. 2, 2009
- Molinares-Guerrero, Ivonne** (Enero - junio 2009) Los Movimientos Sociales: Enfoques Explicativos. Clío América., Año 3 No. 5, pp. 7 – 14.
- Razo, J. A.** (2012) “Las competencias: más allá de la eficacia, la conducta verificable y la estandarización”, en Competencias en educación. Reflexiones y propuestas. México: Colegio de Profesores de ISCEEM Chalco, pp. 57-68
- Sanz, R. y González, A.** (2018) La educación sigue siendo un tesoro. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. IX, núm. 25, pp. 157-174

## **Documentos**

- Aboites, Hugo** (2016, Agosto 9). Evaluación: 100 años de devastación. Ponencia presentada en el Foro: hacia la construcción del proyecto de educación democrática. Centro de Convenciones Siglo XXI. Ciudad de México.
- Hernández, Oscar.** (Septiembre, 2015) Genealogía de la autogestión curricular y la prepa 55. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Transformación Educativa. Centro de Convenciones de Tlaxcala. México
- Ocotitla Saucedo, Pedro** (2000) Movimientos de colonos en Ciudad Nezahualcóyotl: Acción colectiva y política popular 1945-1975. Tesis de Maestría. UAM-Iztapalapa.
- Preparatoria 55** (2019, julio 19) Acta de asamblea de profesores.
- Reyes, A.** (2008) Tesina: Recuperación de experiencia laboral. Análisis Sociológico sobre la función docente dentro de la Coordinadora de escuelas Democráticas en el Estado de México-Pueblo (Experiencia laboral en la escuela secundaria oficial 732, David Alfaro Siqueiros) Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, D.F.
- Torres Bejarano, René.** (2016, Agosto 9). La monserga de la evaluación. Ponencia presentada en el Foro: hacia la construcción del proyecto de educación democrática. Centro de Convenciones Siglo XXI. Ciudad de México.
- Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ).** (2010). Estatutos.

## Digitales

- Díaz, P.** (13 de febrero 2017a) ¿Te has preguntado cómo nació Ciudad Nezahualcóyotl? (I) El Excélsior. Recuperado en <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/te-has-preguntado-como-nacio-ciudad-nezahualcoyotl-i/1145590>
- Díaz, P.** (14 de febrero 2017b) ¿Te has preguntado cómo nació Ciudad Nezahualcóyotl? (II) Diario El Excélsior. Recuperado en: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/te-has-preguntado-como-nacio-ciudad-nezahualcoyotl-ii/1145938>
- Díaz, P.** (15 de febrero 2017c) ¿Te has preguntado cómo nació Ciudad Nezahualcóyotl? (III) Diario El Excélsior. Recuperado en <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/te-has-preguntado-como-nacio-ciudad-nezahualcoyotl-iii/1146276>
- Díaz, P.** (16 de febrero 2017d) ¿Te has preguntado cómo nació Ciudad Nezahualcóyotl? (IV) Diario El Excélsior. Recuperado en <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/te-has-preguntado-como-nacio-ciudad-nezahualcoyotl-iv/1146516>
- Frente de Escuelas Democráticas Febrero 25 (FEDEF-25)**, Biografía del profesor Agustín Pérez Rodríguez en el Block electrónico <http://fedef-25.blogspot.mx/>
- Hernández, O.** (2006) Metodología 55. Para la planeación y la enseñanza en el bachillerato. Recuperado en <https://prepa55.edu.mx/informacion-para-aspirantes/9-metodologia-55-1>
- Jarquín, M.** (2018) La educación mexicana y PISA 2018. Otras voces en educación. En <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/273568>
- Real Academia Española** (2019) Diccionario de la lengua española, recuperado en: <https://dle.rae.es/prescripci%C3%B3n>
- Secretaría de Educación Pública.** (2017) Nuevo modelo educativo. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Secretaría de Educación Pública.** (2019) Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-general-de-educacion-y-se-abroga-la-ley-general-de-la-infraestructura-fisica-educativa?state=published>